CIBEC/INEP
B0025982
SÉRIE DE ESTUDOS
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
ISSN 1516-2079
SALTO PARA O FUTURO
Educação de
jovens e adultos
.43
alt
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

SALTO PARA O FUTURO

Educação de jovens e adultos

Brasília, 1999

SÉRIE DE ESTUDOS
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

SALTO PARA O FUTURO

Educação de jovens e adultos

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Salto para o Futuro - Educação de jovens e adultos / Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999.

112 p. - (Série de Estudos. Educação a Distância, ISSN 1516-2079; v.10)

1. Ensino a distância. 2. Educação de jovens e adultos. I. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. II. Série.

CDU 37.018.43

Edição

ESTAÇÃO DAS MÍDIAS

Edição de texto

Leonardo Chianca

Edição de arte

Rabiscos

Ilustração da capa

Sandra Kaffka

Revisão

Ana Cristina Garcia

Tiragem: 110 mil exemplares

ISSN 1516-2079

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Esplanada dos Ministérios, Bloco L, 1º andar, sala 100

Caixa Postal 9659 - CEP 70001-970 - Brasília, DF

fax: (0XX61) 410.9178

e-mail: seed@seed.mec.gov.br

site: www.mec.gov.br/seed

Para o MEC, a educação de jovens e adultos insere-se em uma política global que visa à universalização da educação básica como um compromisso com o desenvolvimento humano, social, político, econômico, cultural e ético da Nação.

A taxa de analfabetos caiu quase à metade em 30 anos - perto de 40% em 1960, para cerca de 20% em 1991. O índice apurado em 1996 foi de 14,7%, com um declínio, pela primeira vez, no número absoluto de pessoas analfabetas. Essa diminuição, maior na faixa etária mais jovem, é resultado de uma política de expansão do ensino fundamental.

De fato, erradicar o analfabetismo é um desafio complexo, que exige uma dupla estratégia: garantir o acesso e sucesso escolar de crianças e adolescentes e implementar ações específicas para jovens e adultos.

A dimensão do problema demanda cooperação entre diferentes órgãos públicos, privados e a sociedade organizada. Coerente com esse princípio, a Secretaria de Educação a Distância - Seed, em uma ação coordenada com a Secretaria de Educação Fundamental do MEC, produziu uma série sobre educação de jovens e adultos especialmente voltada para os professores, veiculada pelo Salto para o Futuro, na grade de programação da TV Escola.

A publicação, na Série de Estudos, do material didático que apoiou a série televisiva é uma contribuição da Seed para que professores e gestores educacionais possam construir um projeto pedagógico que assegure o direito público subjetivo à educação fundamental para todo cidadão brasileiro, independente de idade.

Pedro Paulo Poppovic
Secretário de Educação a Distância

SUMARIO

INTRODUÇÃO - DISCUTINDO CONCEITOS BÁSICOS

Conceição Maria da Cunha
Professora do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal de Uberlândia

r\ denominação "educação de jovens e adultos" é recente no País. Desde o Brasil Colônia, quando se falava de educação para a população não-infantil, fazia-se referência apenas à população adulta, que também necessitava ser doutrinada e iniciada nas "cousas da nossa santa fé". Como pode-se perceber, havia um caráter mais religioso do que educacional.

Há que se ressaltar a fragilidade da educação ou do sistema de educação (se assim pode ser chamado) naquele período, considerando que a educação não era responsável pelo aumento da produtividade, pois esta se dava a partir do aumento do número de escravos, o que refletia o descaso dos dirigentes com a educação.

Várias reformas educacionais da época do Brasil Império preconizavam que deveria haver classes noturnas de "ensino elementar para adultos analfabetos". Entretanto, referências mais concretas sobre o ensino noturno para a população adulta datam do relatório apresentado pelo ministro José Bento da Cunha Figueiredo, no qual informava o número de 200 mil alunos que freqüentavam a escola, em 1876, evidenciando a difusão, na época, do ensino noturno para adultos.

Sem enveredar pelo conceito de educação popular como sendo aquela que deve ser oferecida ao povo — entendendo por povo

todas as camadas da sociedade — ou aquela destinada às "camadas populares" da sociedade, fato é que, "de início, a educação dos adultos está tratada no conjunto. Ela é parte da educação popular, pois a educação elementar inclui as escolas noturnas para adultos que, durante muito tempo, foram a única forma de educação de adultos praticada no país" .

Por sua vez, o desenvolvimento industrial brasileiro contribuiu para a valorização da educação de adultos sob pontos de vista diferentes. Havia os que a entendiam como domínio da língua falada e escrita, visando o domínio das técnicas de produção; outros, como instrumento de ascensão social; outros ainda, como meio de progresso do país; e, finalmente, aqueles que a viam como ampliação da base de votos.

Em 1940, frente aos altos índices de analfabetismo no País, a educação de adultos passa a ter relevância e uma certa independência, a partir da criação de um fundo destinado à alfabetização e à educação da população adulta analfabeta.

Ao final da ditadura de Getúlio Vargas, em 1945, há um movimento de fortalecimento dos princípios democráticos e, com a criação da Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), solicitam-se aos países integrantes esforços no sentido de se educar a população adulta analfabeta.

Politicamente, era inegável "a necessidade de se ampliar as bases eleitorais para a sustentação do governo central, integrar as massas populacionais de imigração recente e também incrementar a produção" . A identidade da educação de adultos toma seus contornos ao ser proposta uma Campanha de Educação de Adultos, em 1947, na qual, numa primeira etapa de três meses, previa-se a alfabetização e depois a implantação do curso primário em duas etapas de sete meses cada uma. Posteriormente, viria a etapa de "ação em profundidade", que se constituiria em capacitação profissional e desenvolvimento comunitário.

[1] PAIVA, Vanilda. *Educação popular* e *educação de adultos.* 1973, pp. 46-7.

[2] BRASIL. MEC. *Educação de jovens e adultos,* p. 19.

Concomitantemente à Campanha de Educação de Adultos, abre-se a discussão sobre o analfabetismo e a educação de adultos no Brasil. O analfabetismo é visto como causa e não como efeito do escasso desenvolvimento brasileiro, privando o País de participar do conjunto das "nações de cultura".

Tal preconceito era estendido ao adulto analfabeto, identificado como elemento incapaz e marginal psicológica e socialmente. Tanto quanto a criança, "o analfabeto padeceria de menoridade econômica, política e jurídica: produz pouco e mal e é freqüentemente explorado em seu trabalho; não pode votar e ser votado; não pode praticar muitos atos de direito. O analfabeto não possui, enfim, sequer elementos rudimentares da cultura de nosso tempo" . Mas a campanha conseguiu bons resultados e essa visão preconceituosa foi sendo superada, passando-se a "reconhecer o adulto analfabeto como ser produtivo, capaz de raciocinar e resolver problemas" .

Teorias mais recentes da psicologia, desmentindo postulados anteriores de que a capacidade de aprendizagem dos adultos seria menor que a das crianças, contribuíram para a mudança dessa visão preconceituosa, em especial estudos de psicologia experimental, realizados nos Estados Unidos durante as décadas de 1920 e 1930.

As dificuldades com a educação em massa são acompanhadas de propostas técnico-pedagógicas para a educação de adultos que não se limitam à escolarização. As críticas ao método de alfabetização da população adulta, por sua inadequação à clientela, bem como pela superficialidade do aprendizado no curto período de alfabetização, remeteram a uma nova visão sobre o problema do analfabetismo e à consolidação de uma nova pedagogia de alfabetização de adultos que tem como principal referência o educador Paulo Freire.

Esse novo paradigma pedagógico se pautou num novo entendimento da relação entre a problemática educacional e a pro-

[3] PAIVA, *op. cit.*, p. 184.
[4] BRASIL. MEC, *op. cit*, p. 21.

blemática social. Antes apontado como causa da pobreza e da marginalização, o analfabetismo passou a ser interpretado como efeito da pobreza gerada por uma estrutura social não igualitária. "Era preciso, portanto, que o processo educativo interferisse na estrutura social que produzia o analfabetismo. A alfabetização e a educação de base de adultos deveriam partir sempre de um exame crítico da realidade existencial dos educandos, da identificação das origens de seus problemas e das possibilidades de superá-los" .

Na percepção de Paulo Freire, os conceitos de alfabetização e educação estão muito próximos, para não dizer que se confundem. "Alfabetização é mais que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler. Com efeito, ela é o domínio dessas técnicas em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. (...) Implica uma autoformação da qual pode resultar uma postura atuante do homem sobre seu contexto. Por isso a alfabetização não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma exposição, mas de dentro para fora pelo próprio analfabeto, apenas ajustado pelo educador. Isto faz com que o papel do educador seja fundamentalmente dialogar com o analfabeto sobre situações concretas, oferecendo-lhe os meios com os quais possa se alfabetizar" . Vale dizer que o homem, como sujeito e não como objeto de sua educação, tem um compromisso com sua realidade e nela deve intervir cada vez mais.

O golpe militar de 1964 causou uma ruptura nesse trabalho de alfabetização que vinha sendo realizado, exatamente pela sua ação conscientizadora. Todas as experiências que emergiram com base na filosofia de conscientização, intervenção e mudança foram percebidas como ameaça à ordem instalada pela "revolução", e seus autores/promotores foram severamente reprimidos. "O governo só permitiu a realização de progra-

[5] PAIVA, *op. cit,* p. 23.
[6] FREIRE, Paulo. *Educação e mudança,* 1989, p. 72.

mas de alfabetização de adultos assistencialistas e conservadores, até que, em 1967, ele mesmo assumiu o controle dessa atividade lançando o Mobral - Movimento Brasileiro de Alfabetização"[7].

A atuação do Mobral voltou-se, inicialmente, para a população analfabeta entre 15 e 30 anos. Por outro lado, objetivou sua atuação em termos de "alfabetização funcional", definindo que ela deveria visar "a valorização do homem (pela aquisição de técnicas elementares de leitura, escrita e cálculo e pelo aperfeiçoamento dos processos de vida e trabalho) e a integração social desse homem, através do seu reajustamento à família, à comunidade local e à pátria" .

"As orientações metodológicas e os materiais didáticos do Mobral reproduziram muitos procedimentos consagrados nas experiências de início dos anos 60, mas esvaziando-se de todo sentido crítico e problematizador" .

Durante a década de 1970, houve expansão do Mobral tanto do ponto de vista territorial, quanto do ponto de vista de continuidade de estudos através da "educação integrada" (conclusão do antigo curso primário), para os recém-alfabetizados e para os alfabetizados funcionais que usavam precariamente a leitura e a escrita.

Paralelamente, grupos que atuavam na educação popular continuaram a alfabetização de adultos dentro da linha mais criativa iniciada por Paulo Freire. Com a abertura política dos anos 80, tais experiências foram ganhando corpo, principalmente em relação aos projetos de "pós-alfabetização", nos quais se avançava na linguagem escrita e nas operações matemáticas básicas.

O Mobral acabou sendo extinto em 1985 e, em seu lugar, surgiu a Fundação Educar, "que abriu mão de executar diretamente os programas, passando a apoiar financeira e tecnicamente as iniciativas de governos, entidades civis e empresas a ela conveniadas" .

[7] BRASIL. MEC, *op. cit.*, p. 26.
[8] PAIVA, *op. cit,* p. 293.
' BRASIL. MEC, *op. cit,* p. 26.
[111] BRASIL. MEC, *op. cit,* p. 28.

"No plano legislativo, a anterior Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 5.692/71, elaborada pelo governo militar, deu resposta ao grande movimento da década antecedente, capitaneado pelo pensamento freireano e pelos movimentos de cultura popular, com a implantação do Ensino Supletivo, ampliando o direito à escolarização daqueles que não puderam freqüentar a escola durante a infância e a adolescência. Apesar de ser produzida por um governo conservador, essa lei estabeleceu, pela primeira vez, um capítulo específico para a educação de jovens e adultos, o capítulo IV, sobre o Ensino Supletivo. Embora limitasse o dever do Estado à faixa etária dos 7 aos 14 anos, reconhecia a educação de adultos como um direito de cidadania" .

Na década de 1980, difundiram-se pesquisas sobre língua escrita com fundamentos lingüísticos e psicológicos, com reflexos positivos na alfabetização, e estudos que evidenciaram ser a escrita e a leitura mais que a decifração de códigos e sons, pois é uma atividade que se orienta pela busca de significados.

Destacam-se, nesse período, os trabalhos da psicopedagoga argentina Emilia Ferreiro, que indicam como ultrapassar as limitações dos métodos baseados na silabação. Estudos que realizou com adultos analfabetos mostraram que eles, assim como as crianças, possuem uma série de informações e hipóteses sobre a escrita que são desprezadas pela escola, com graves prejuízos para o processo de ensino-aprendizagem .

Com a Constituição promulgada em 1988, o dever do Estado com a educação de jovens e adultos é ampliado ao se determinar a garantia de "ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria" .

BRZEZINSKI, Iria (org.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam.* Cortez, 1997, p. 107.

FERREIRO, Emilia. *Los adultos no alfabetizados y sus conceptualizaciones dei sistema de escritura.* México, Instituto Pedagógico Nacional, 1983.

Constituição da República Federativa do Brasil. Senado Federal, 1988.

Assim sendo, o desafio da educação de jovens e adultos nos anos 90 é o estabelecimento de uma política e de metodologias criativas, com a finalidade de se garantir aos adultos analfabetos e aos jovens que tiveram passagens fracassadas pelas escolas o acesso à cultura letrada, possibilitando uma participação mais ativa no universo profissional, político e cultural. O desafio torna-se maior quando se pensa que o acesso à cultura letrada não significa em qualquer hipótese ignorar a cultura e os saberes que os jovens e adultos trazem como bagagem.

Ao se falar em desafios educacionais, principalmente na área de educação de jovens e adultos, devem-se destacar os aspectos qualitativos e quantitativos, pois trata-se de universalizar o ensino fundamental, sem perder o padrão de qualidade. "A universalização do ensino elementar, a garantia de domínio dos códigos básicos da leitura e escrita e a superação do fracasso escolar terão que ser por nós enfrentados de forma tal que o próprio conteúdo do ensino receba tratamento adequado ao mais pleno desenvolvimento cognitivo. Não se trata mais de alfabetizar para um mundo no qual a leitura era privilégio de poucos ilustrados, mas sim para contextos culturais nos quais a decodificação da informação escrita é importante para o lazer, o consumo e o trabalho. Este é um mundo letrado, no qual o domínio da língua é também pré-requisito para a aquisição da capacidade de lidar com códigos e, portanto, ter acesso a outras linguagens simbólicas e não verbais, como as da informática e as das artes" .

O mote da universalização parece antigo, pois muito já se ouviu e foi lido a respeito dele. Entretanto, como não se conseguiu esse direito constitucionalmente, o antigo revive como novo ou não, mas isso não importa,o importante é que se concretize o objetivo — no caso, o atendimento da população jovem e adulta dentro do padrão de qualidade requerido pela população escolar regular.

[14] MELLO, Guiomar Namo de. *Cidadania e competitividade - Desafios educacionais do terceiro milênio.* 1993, p. 28.

É interessante observar que, em nível internacional, há um crescente reconhecimento da importância da educação de adultos para o fortalecimento da cidadania e da formação cultural da população, para um melhor desenvolvimento da educação de crianças e para a qualidade de vida da população em geral.

As preocupações internacionais com educação de adultos têm sido discutidas em conferências promovidas pela Unesco, com o intuito de suprir as necessidades educativas desse segmento da população. A primeira realizou-se em Elsinore, na Dinamarca, em 1949, e essas assembléias vêm se repetindo a cada decênio. A mais recente ocorreu em 1997, em Hamburgo, Alemanha, e teve como um de seus objetivos "facilitar a participação de todos no desenvolvimento sustentável e equitativo, para promover uma cultura de paz baseada na liberdade, na justiça e no respeito mútuo"[13].

Cabe ainda evidenciar alguns pontos importantes sobre o tratamento dado pela Lei de Diretrizes e Bases - LDB (Lei n. 9.394/96) no que se refere à educação de jovens e adultos. Em seu artigo 3º determina a LDB, dentre os princípios que devem servir de base ao ensino, "(...) igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; (...) pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; (...) garantia de padrão de qualidade; (...) valorização da experiência extra-escolar; (...) vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais".

Tais princípios estimulam a criação de propostas alternativas visando à promoção de igualdade para acesso e permanência do aluno, a adoção de concepções pedagógicas que valorizem a experiência extra-escolar e a vinculação entre educação, trabalho e práticas sociais.

Ressalte-se que, embora a Lei n. 9.394/96 tenha dedicado uma seção para educação de jovens e adultos, com apenas dois artigos desprovidos de aprofundamento em relação ao tema, considerando que se trata de uma modalidade de ensino e, conseqüentemente

[13] BRASIL. MEC. Conferência Regional Preparatória, Brasília/1997, para a V Conferência Internacional de Educação de Adultos, em Hamburgo. 1998, p. 11.

perpassa a educação básica, entendemos que principalmente os artigos *2º*, *4º* e 5º tratam essa educação sob o ponto de vista do ensino fundamental, o que é, sem sombra de dúvida, um ganho em relação à LDB anterior. Mais que isso, ao determinar a identificação daqueles que não tiveram acesso ao ensino fundamental, abre "um espaço de intervenção que poderá criar possibilidades de confrontar o universo da demanda com o volume e a qualidade da oferta, criando-se argumentos para um maior compromisso do setor público com a educação de jovens e adultos" .

A referida Lei, em seu artigo 37º, *caput*, assim se expressa: "A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria" . Cumpre, pois, salientar que esse norte não pode ser perdido de vista, sob pena de se colocar a educação de jovens e adultos em condições de menor relevância, deixando, assim, de realizar a justiça social com essa clientela.

Finalmente, ressalte-se que a dificuldade de efetivação da educação de jovens e adultos dentro de um padrão de qualidade está mais na questão metodológica, aí incluindo-se o problema de formação inicial e continuada dos professores e a falta de material didático-pedagógico adequado, do que nos objetivos do ensino, uma vez que estes são propostos segundo o nível e, portanto, abstraídos da clientela a que se destinam.

Bibliografia

BRASIL. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Lei n. 9.394/96. Diário Oficial da União, 20/12/1996.

BRZEZINSKI, Iria (org.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam.* São Paulo, Cortez, 1997.

DEMO, P. *Desafios modernos da educação.* Petrópolis, Vozes, 1989.

BRZEZINSKI, Iria (org.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam.* 1997, p. 115.

" Lei n. 9.394 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional), de 20/12/96.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1989.

__________. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1974.

MELLO, Guiomar Namo de. *Cidadania e competitividade - Desafios educacionais do terceiro milênio*. São Paulo, Cortez, 1993.

PAIVA, Vanilda. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo, Edições Loyola, 1973.

PROPOSTA CURRICULAR

Marlene Emília Pinheiro de Lemos
Professora docente do Centro de Ensino Unificado de Brasília - CEUB

O conceito de proposta curricular é um construto histórico que reflete as transformações decorrentes da organização econômica, política e legal de uma sociedade em um determinado momento. Socialmente determinada, ela implica que a sua elaboração e prática sejam concretizadas em processos educativos que correspondam às finalidades socioeducativas derivadas da realidade social e do desenvolvimento cientifico-tecnológico.

A nova LDB (Lei n. 9.394/96), em seu artigo 1[s], refere-se aos princípios norteadores da educação e estimula a criação de propostas alternativas para promover a igualdade de condições para o acesso e permanência do aluno no processo educativo, a utilização de concepções pedagógicas que valorizem a experiência extra-escolar e a vinculação da educação com o trabalho e com as práticas sociais. Essas orientações sugerem propostas pedagógicas concretas mais próximas da realidade.

Os educadores devem analisar e definir claramente a ação educativa, percebendo-a como uma ação social, estabelecendo uma proposta curricular que considere as relações escola-comunidade e o retrato cultural, produzindo uma prática educativa articuladora da teoria com a prática, tendo o educando como sujeito do processo de aprendizagem. A inserção dos jovens e adultos no processo de desenvolvimento como cidadãos produtivos demanda ações educativas que considerem que "a

escolarização constitui instrumento indispensável à construção da sociedade democrática, porque tem como função a socialização daquela parcela de saber sistematizado que constitui o indispensável à formação e ao exercício da cidadania .

A proposta curricular é entendida no âmbito dos PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e do documento EJA - Educação de Jovens e Adultos, Proposta Curricular para o 1º Segmento do Ensino Fundamental, como referencial para a organização do trabalho pedagógico. Esses documentos sugerem o respeito "à concepção pedagógica própria e à pluralidade cultural brasileira", portanto aberta, flexível e adaptável à realidade de cada região. Essa concepção valoriza o ideal da educação popular e destaca o valor educativo do diálogo e da participação, do saber dos alunos e estimula um desempenho inovador dos educadores.

Em seu livro *Pedagogia da autonomia — Saberes necessários à prática educativa,* Paulo Freire oferece contribuições valiosas para conduzir à reflexão sobre a competência docente: "Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos (...), discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (...). Ensinar exige disponibilidade para o diálogo (...) nas relações com os outros que não fizeram necessariamente as mesmas opções que fiz, no nível da política, da ética, da estética, da pedagogia (...), no respeito às diferenças entre mim e eles ou elas (...), que me encontro com eles ou com elas (...). Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural (...), assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos (...). Ensinar exige a apreensão da realidade (...), transformar a realidade para nela intervir, recriando-a (...). Ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade (...). O fundamental no aprendizado do conteúdo é a construção da responsabilidade da liberdade que se assume (...)".

[1] LIBÂNEO. *Didática,* 1994, p. 35

Nessa direção, a proposta EJA sugere que se considere, na elaboração do currículo:

- a diversidade do público a que se destina;
- a geração de modelos que atendam às realidades específicas, em relação aos alunos, e à organização do trabalho pedagógico (carga horária, duração, seqüenciação do ensino, composição de turmas, entre outros aspectos);
- a seleção e distribuição dos conteúdos curriculares que considerem o desenvolvimento da personalidade dos alunos e o atendimento às exigências sociais;
- a adequação dos conteúdos à natureza e às especificidades das diferentes áreas e as características do aluno;
- a contemplação, no currículo, dos princípios e objetivos da educação, centrando o processo de reflexão no tipo de pessoa e na sociedade que se deseja formar, que se desdobram na definição de objetivos das áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Estudo da Sociedade e da Natureza;
- como a linha pedagógica detém-se no nível de oferecimento de pistas para o desenvolvimento de atividades mediadoras entre os objetivos e conteúdos e a inclusão de atividades para a formação profissional, deixar o tratamento metodológico ser detalhado nos programas específicos das diferentes áreas;
- que a avaliação preveja a certificação e o encaminhamento dos jovens e adultos para o 2º segmento do ensino fundamental (a avaliação deve ser contínua e enseja fazer os ajustes necessários para que os objetivos sejam cumpridos).

Najla Veloso Sampaio Barbosa (1997) afirma que a proposta curricular deve constituir-se na rota norteadora de toda discussão e, por isso, deve ser elaborada e operacionalizada crítica e coletivamente para que, por meio do debate, da análise das dúvidas e das incoerências, possa ser organizado o pensamento coletivo. A proposta oficial deve passar por um momento de reconstrução coletiva, o que imprime à proposta EJA um caráter de provisoriedade, que em nada afeta as suas posições teórico-metodológicas, uma vez que se coloca como referencial.

Base comum e trabalho

A nova LDB trata, no artigo 32º, da formação básica e especifica como objetivos desse nível de ensino:

- domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores sociais;
- fortalecimento dos vínculos de família, da solidariedade e da tolerância recíproca, imprescindíveis à vida social.

Esses objetivos orientam a base comum da educação fundamental e, por extensão, a educação de jovens e adultos. Não compete a criação de um sistema de ensino específico, mas uma adequação dos objetivos, conteúdos, metodologias e processos avaliativos para atender às características dos alunos quanto às expectativas, anseios e carências, baseando-se "na concepção de que para aprender não há idade e que a todos devem ser assegurados direitos iguais" .

A idéia de base comum do currículo está presente no artigo 38º, sugerindo a Educação de Jovens e Adultos como habilitadora para prestação de exames e concursos para o prosseguimento de estudos, o que indica o reconhecimento da necessidade de escolarização. A integração do homem aos papéis sociais — as responsabilidades profissionais, a participação política, a participação nas organizações sociais — exige uma educação que considere a sua integração individual e coletiva. O trabalho, sem dúvida, é o maior instrumento para a integração social.

Embora não esteja incorporada a dimensão trabalho na seção V da LDB — que trata da educação de jovens e adultos —, o artigo 39º estimula a educação profissional integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, admitindo a articulação com o ensino regular ou a educação continuada em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

[2] PAIVA, Jane. *Desafios à LDB: Educação de jovens e adultos para um novo século?* 1997, p. 89.

A proposta EJA, embora não esteja orientada nessa direção, oferece oportunidades para que as múltiplas áreas do currículo discutam temas como necessidades básicas, cultura, meio ambiente, relações sociais, cidadania e participação e proponham práticas nas quais perpassa a idéia de formação profissional.

"A construção dos currículos (...) passa invariavelmente pelo reconhecimento dos educandos, de seus modos de vida, de suas culturas, de sua condição de trabalhadores assalariados ou integrantes do mercado informal ou, ainda, de desempregados. Passa pelo reconhecimento das discriminações sociais, étnicas, de gênero e de tantas outras que vêm florescendo nas escolas, reforçadas pelos seus rituais e práticas pedagógicas e pelo desejo de mudar essa ordem de relações excludentes, que têm contribuído significativamente para a manutenção da subalternidade, da opressão, do analfabetismo e da reduzida escolarização (...)" .

Compete aos sistemas de ensino, a partir da análise da proposta curricular apresentada, a elaboração de propostas pedagógicas concretas, usufruindo da autonomia e de iniciativas próprias para gerar programas que extrapolem os limites da prática convencional. O estabelecimento de parcerias e a cooperação entre instituições locais darão maior significação ao ato educativo, oferecendo, inclusive, oportunidades para a concretização de ações voltadas para o trabalho.

Fundamentos e objetivos

A proposta EJA tem como espaço de influência o universo de mais de 35 milhões de brasileiros maiores de 14 anos que não completaram a primeira fase da escola fundamental, além de outros 20 milhões identificados em diferentes níveis de analfabetismo. Nesse quadro não podem ser ignoradas as causas provocadoras do fenômeno, tendo como fator agravante os desníveis sociais, ao que se acrescem outras formas de exclusão econômica e política.

' PAIVA, *op. cit*, p. 85.

"Na sociedade brasileira atual, a estrutura social se apresenta dividida em classes e grupos sociais com interesses distintos e antagônicos; esse fato repercute tanto na organização econômica e política quanto na prática educativa"[4]. O estágio atual do desenvolvimento econômico exige dos trabalhadores uma educação que os prepare para maior autonomia e versatilidade ao assumir novos papéis que lhes são postos. Alguns fatores são a capacidade de comunicação, o espirito de equipe, o preparo técnico, enfim, um processo de educação continuada voltado para a formação geral e para o domínio tecnológico. Contraditoriamente, esses trabalhadores se defrontam com a diminuição dos postos de trabalho. Essa situação exige alternativas educacionais variadas que atendam à demanda para postos mais elevados, e também para as posições mais simples, até mesmo para o mercado informal.

Assim, devem ser oferecidas aos adolescentes e adultos oportunidades educacionais que vão da alfabetização à preparação e especialização para o trabalho. Conciliar a universalização da educação básica — lº segmento do ensino fundamental — com os interesses educacionais oriundos do próprio desenvolvimento constitui o grande desafio dos profissionais da educação que atuam na área.

A educação básica, na sua função política, constitui-se na principal via para conquista do *status* do cidadão. A apropriação da cultura, em especial da escolarização, constitui prioridade maior do processo de democratização do País e deve culminar com a formação de cidadãos conscientes e participantes da vida política e social.

A apropriação da cultura contribuirá com os aportes necessários para a compreensão dos processos e mecanismos que movem a sociedade, permitindo aos indivíduos se situarem melhor face aos desafios da vida moderna, dando-lhes oportunidades, também, de participação nos benefícios culturais advindos do desenvolvimento. "Através da ação educativa o meio social

[4] LIBÂNEO, *op. cit,* p. 18.

exerce influência sobre os indivíduos e estes, ao assimilarem e recriarem essas influências, tornam-se capazes de estabelecer uma relação ativa e transformadora em relação ao meio social"[5].

A proposta EJA considera, ainda, que a educação fundamental de jovens e adultos que não tiveram oportunidade de cumpri-la na infância é importante para responder aos imperativos do momento atual e também para assegurar melhores condições educativas para as próximas gerações.

Em síntese, a proposta contempla como objetivos a apropriação dos instrumentos básicos necessários ao acesso a outros graus de ensino, a incorporação ao mundo do trabalho, o conhecimento e valorização da diversidade cultural brasileira. Dentre os objetivos formativos, foram privilegiados a formação para vivência democrática, o fortalecimento da auto-estima e o exercício da autonomia pessoal.

A escola e os jovens e adultos: expectativas, conquistas cognitivas, atitudes e valores

Os adolescentes e adultos procuram a escola, inicialmente, motivados pela expectativa de conseguir um emprego melhor, ou então são levados pelo desejo de elevação da auto-estima, da independência e da melhoria de sua vida pessoal, como, por exemplo, dar bons exemplos aos filhos, ajudá-los em suas tarefas escolares etc. Em síntese, pode-se inferir que o maior motivo da procura da escola é a necessidade de fixação de sua identidade como ser humano e ser social.

Esse quadro suscita no educador a adoção de formas de relacionamento diferenciadas. Com os adultos ganha destaque a sensibilização para a ampliação de suas áreas de interesse, ajudando-os a vencer a timidez, a insegurança e os bloqueios. Os adolescentes, em sua maior parte, são portadores de frustrações trazidas da escola regular e requerem do educador o resgate da

[5] LIBÂNEO *op. cit*, p. 17.

imagem da escola e de sua auto-estima, por vezes exteriorizadas sob a forma de indisciplina e auto-afirmação negativa.

A proposta em pauta poderá contribuir para a formação de jovens e adultos que já são cidadãos trabalhadores, em termos de:

- domínio da leitura, da escrita e das operações matemáticas e conhecimentos sobre a natureza e a sociedade;
- maior capacitação para realizar operações mentais a partir de proposições abstratas ou hipotéticas, operando com categorias que não são organizadas pela experiência imediata;
- capacidade de tomar consciência das operações mentais e de controlar melhor o pensamento;
- aprendizagem de conceitos que compõem a estrutura cognitiva, mediante a realização de tarefas, segundo planos ou instruções prévias.

No que se refere à aprendizagem de valores, a proposta prevê, como maiores ganhos para jovens e adultos, a fixação da auto-imagem, o desenvolvimento da sociabilidade, a vivência de valores democráticos e o desenvolvimento da responsabilidade pessoal pelo bem-estar comum.

José Carlos Libàneo (1994) conclui que nao há prática educativa sem objetivos elaborados a partir de critérios que reflitam os valores e ideais da legislação, os conteúdos produzidos pela prática social da humanidade e as necessidades e expectativas de formação cultural exigidas pela população majoritária da sociedade.

Questões para debate

- A proposta EJA — Educação de Jovens e Adultos, Proposta Curricular para o 1º Segmento do Ensino Fundamental — contribui para a democratização da educação básica? Em quais aspectos?
- Que condições devem ser asseguradas no caso de implantação da proposta?
- Que competências deve possuir o educador para assumir com autonomia a prática pedagógica?
- Considerando que se trata de uma proposta que deve ser to-

mada como referencial para a definição de projetos nos níveis estadual e local, qual o papel das secretarias de educação para democratizar o processo de discussão da mesma?

- Qual a importância política e pedagógica da proposta EJA?

Bibliografia

BARBOSA, Najla Veloso Sampaio. *Formação de professores na escola normal: da proposta curricular à prática educativa.* Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, 1997.

BRASIL. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Lei n. 9.394/96. Diário Oficial da União, 20/12/1996.

BRASIL. MEC/SEF - Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais.* Brasília, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.* São Paulo, Paz e Terra, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática.* São Paulo, Cortez, 1994.

PAIVA, Jane. "Desafios à LDB: Educação de jovens e adultos para um novo século?" in *Múltiplas leituras na nova LDB.* 1997.

RAYS, Oswaldo Alonso (coord.). *Leituras para repensar a prática educativa.* Porto Alegre, Sagra, 1990.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão (coord.). *Educação de jovens e adultos: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental.* São Paulo, Ação Educativa/Brasília, MEC, 1997.

SILVA, Luiz Heron da & AZEVEDO, José Clovis de (orgs.). *Reestruturação curricular.* Petrópolis, Vozes, 1995.

COMPREENSÃO E DOMÍNIO DA ESCRITA: VALE O ESCRITO

Wania Machado Possas
Pedagoga, professora da rede pública municipal e estadual de ensino, RJ

Ler e escrever constitui, hoje, uma demanda social que precisa mais do que nunca ser re-significada e atendida pela escola. Nesse sentido, é fundamental redefinir junto aos professores o conceito de alfabetização e o que significa estar alfabetizado numa sociedade contemporânea letrada. O domínio do sistema lingüístico é ferramenta indispensável para o exercício da cidadania, embora nossa experiência demonstre que nem sempre saber ler e escrever garante ao indivíduo autonomia e participação civil.

No que diz respeito à educação de jovens e adultos isso se torna mais evidente. Quantas pessoas conhecemos que não lêem nem escrevem e exercem suas atividades sociais, trabalham e circulam pela cidade com autonomia e independência? Será que essas pessoas não são cidadãs, ou seriam "cidadãs de segunda categoria"? Como seria se elas fossem alfabetizadas? Sem dúvida, estas e outras questões povoam o pensamento dos professores e fazem parte do seu repertório há bastante tempo, mas continua presente a necessidade de discuti-las.

Para isso precisamos rever alguns pontos da alfabetização de jovens e adultos, que necessitam ser melhor investigados. Começaremos por conceituar o que significa ser alfabetizado, que, segundo Liliana Landsmann (1993), pesquisadora na Espanha, é mais

do que saber ler e escrever, o que por ela é definido em três concepções que se complementam: "Ser alfabetizado é desempenhar um conjunto de atividades associadas ao uso prático. Por exemplo: saber ler uma bula, escrever uma lista de compras ou preencher um formulário, atividades que tornam o indivíduo mais adaptado à sociedade. Outra concepção tem aquele que vê na utilização da escrita também uma aquisição do poder político, econômico e mental. Um terceiro modo de ver a questão é entender que o essencial para ser alfabetizado é ter adquirido as formas de expressão contidas nos livros e apreciar seu valor estético".

Considerando essas concepções, que atendem hoje ao que se espera de um indivíduo alfabetizado, podemos dimensionar a importância da escrita e sua função em nossa sociedade. No que se refere aos alunos jovens e adultos, sua vivência com a escrita é muito maior, o que desfaz, logo de início, a idéia de que a língua escrita será "apresentada" a eles na escola.

Como ponto de partida para um trabalho significativo com a língua, a escola deve considerar as aprendizagens sobre a escrita que os alunos já trazem ou que, de alguma forma, percebem no "ambiente letrado" em que vivem. Isso implica uma ação consciente e competente do professor, que deverá, junto com os alunos, descobrir o que cada um sabe sobre a escrita e como essa escrita se revela ortograficamente. Para isso, é necessário que, além de conhecer as etapas pelas quais os indivíduos passam para aprender a escrever, os professores encorajem seus alunos a manifestarem-se ortograficamente.

A escrita é uma forma legítima de autoria do discurso que, além de registrar a fala, apresenta idéias, conceitos e concepções de mundo e de vida, que traduzem as representações que os alunos fazem do seu cotidiano. Essas escritas devem ser consideradas e respeitadas pelos professores. Nesse sentido, é preciso observar cuidadosamente o que seus alunos escrevem. Alguns escrevem de forma convencional, com "erros"; outros reproduzem uma escrita escolar, com palavras e frases que aparecem em

cartilhas; outros sabem apenas escrever seu nome; existem, ainda, aqueles que fazem traços semelhantes a "letras agarradinhas", numa tentativa de reproduzir a escrita alfabética convencional.

Diante desse quadro, qual será o primeiro movimento do professor para fazer emergir o processo de aquisição da norma padrão da língua?

Antes de mais nada é preciso ter em mente que, embora a leitura e a escrita, sejam processos diferenciados, nada impede que ocorram simultaneamente. Para que isso ocorra, um bom caminho é o trabalho com o texto. A leitura em voz alta de um texto significativo (notícia de jornal, carta para um parente, receita culinária, simpatias etc.) é um bom começo de trabalho e que provavelmente vai despertar o interesse dos alunos. Depois de comentá-lo oralmente e descobrir com eles o seu significado, é importante escrevê-lo no quadro, para que os alunos "leiam" o que está escrito.

É conveniente que na sala existam materiais escritos, em diferentes suportes de escrita, que possam ser catalogados pelos alunos de acordo com seu interesse. A Copa do Mundo de Futebol é um bom exemplo. O que vamos separar do material que temos sobre a Copa? A escalação do time do Brasil, os nomes dos países que irão participar, o nome das cidades onde acontecerão os jogos, as datas dos jogos etc. Tudo isso constitui rico material de escrita, que poderá ser desdobrado em atividades interdisciplinares que apontarão para a construção de conceitos em outras áreas do conhecimento.

É importante ressaltar que todos os movimentos de escrita na sala de aula devem estar integrados às demais atividades, de modo que a escrita seja valorizada e ressaltada, sem contudo isolar-se numa aula.

A reescrita de textos também constitui uma prática bastante interessante, desde que proposta com uma finalidade específica e significativa para os alunos. Por que não copiar uma receita, uma simpatia ou um verso?

É preciso re-significar a tradicional cópia, atribuindo-lhe um "novo significado pedagógico". O mesmo pode ser feito em relação ao ditado: quando se pede para alguém anotar um recado,

não estamos fazendo um ditado? Essas atividades podem ser realizadas coletivamente, em pequenos grupos ou em duplas.

Porém, cabe salientar que a impossibilidade temporária de alguns alunos de escreverem alfabeticamente não deverá balizar a organização dos grupos, duplas etc. Não será agrupando "fortes" e "fracos" que estaremos ajudando os nossos alunos a escreverem melhor e mais rápido. Os grupos, quanto mais heterogêneos, melhores serão, pois é através da troca entre seus componentes que a escrita irá assumir seu papel comunicativo, ou seja, uma forma inteligível social e coletivamente.

Lembremos Paulo Freire (1996): "Nenhuma curiosidade se sustenta eticamente no exercício da negação da outra curiosidade; a tarefa fundamental é experimentar a dialética entre a 'leitura do mundo' e a 'leitura da palavra'". Nesse sentido, segundo Magda Soares (1995), é fundamental que as escolas, prioritariamente as da rede pública, revertam a posição que o ensino da língua materna assume hoje entre nós, de que se vincula a uma pedagogia conservadora, que vê a escola como instituição independente das condições sociais e econômicas, espaço de neutralidade, de que estariam ausentes os antagonismos e as contradições de uma sociedade dividida em classes.

Entretanto, para que esse ensino venha realmente a se transformar, é necessário transformar o ensino da língua. É fundamental que a escola e os professores compreendam que ensinar por meio da língua e, principalmente, ensinar a língua, é tarefa não só técnica, mas também política. Quando teorias sobre a relação entre linguagem e classe social são escolhidas para orientar a prática pedagógica, a opção que se está fazendo não é apenas técnica, em busca da competência que luta contra o fracasso na escola, que, na verdade, é o fracasso *da* escola, mas é, sobretudo, uma opção política que expressa um compromisso com a luta contra as discriminações e desigualdades sociais. Para que essa conquista se efetive no cotidiano em construção e produção de conhecimento é preciso que a

escola considere o bidialetalismo nao apenas como uma proposta para o ensino da língua materna, mas para todas as atividades escolares em que a língua é o instrumento básico de comunicação — e estas constituem a quase totalidade das atividades da escola.

As relações entre linguagem e classe social têm, forçosamente, de estar presentes numa escola transformadora, na definição dos objetivos do ensino da língua materna, na seleção e na organização dos conteúdos, na escolha dos métodos e procedimentos de ensino e na determinação de critérios de avaliação da aprendizagem. Só assim será possível caminhar no sentido da superação dos estigmas que a alfabetização de jovens e adultos ainda hoje encontra e que, sem dúvida, a colocam a reboque das discussões institucionais sobre o ensino fundamental e suas prioridades de atendimento.

O cumprimento da legislação vigente — a Lei de Diretrizes e Bases (Lei n. 9.394/96) — pelas instâncias federais, estaduais e municipais em muito ajudaria. Mas é imprescindível que cada um de nós, professores, assuma para si uma parcela da reconstrução desse caminho marcado em nossa sociedade com uma enorme cicatriz de desigualdade, pobreza e isolamento.

Bibliografia

BARBOSA, José Juvêncio. *Alfabetização e leitura.* São Paulo, Cortez, 1994.

FERREIRO, Emilia. *Os filhos do analfabetismo - Propostas para a alfabetização na América Latina*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1990.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.* São Paulo, Paz e Terra, 1996.

FUCK, Irene Terezinha. *Alfabetização de adultos - Relato de uma experiência construtivista.* Petrópolis, Vozes, 1994.

O bidialetalismo põe em evidência a existência de mais de um dialeto, considerando o dialeto padrão apenas como mais um a ser adquirido e utilizado socialmente, entre outros igualmente legítimos.

GARCIA, Regina Leite (org.). *Alfabetização dos alunos das classes populares.* São Paulo, Cortez, 1993.

LANDSMAN, Liliana Tolchinscky. *Aprendizage dei lenguage escrito: procesos evolutivos y implicaciones didácticas.* Barcelona/México, Anthropos/Universidad Pedagógica Nacional/ Secretaria de Educación Pública, 1993.

NASPOLIN, Ana Tereza. *Didática de Português - Tijolo por tijolo - Leitura e produção escrita.* São Paulo, FTD, 1996.

SOARES, Magda Becker. *Linguagem e escola: uma perspectiva social.* São Paulo, Ática, 1995.

TFOUNI. Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização.* São Paulo, Cortez, 1995.

LÍNGUA PORTUGUESA:
O QUÊ E COMO ENSINAR

Andréa Cecília Ramal

Educadora de jovens e adultos do Colégio Santo Inácio, RJ;
Pesquisadora do Centro Pedagógico Pedro Arrupe;
Doutoranda em Educação na PUC/RJ

Eu sei escrever.
Escrevo cartas, bilhetes, lista de compras,
composição escolar narrando o belo passeio
à fazenda de vovó que nunca existiu
porque ela era pobre como Jó.
Adélia Prado[1]

Vivemos numa sociedade letrada, na qual aqueles que não reconhecem os códigos da linguagem escrita estão inevitavelmente marginalizados na dinâmica das relações sociais. Jovens e adultos que não tiveram acesso à escola e, portanto, não tiveram oportunidade de aprender a lidar com os sinais que constituem 0 universo das representações escritas ficam limitados no entendimento das situações de leitura mais cotidianas, como a de cartazes, placas, formulários ou bulas de remédios. Dependem da ajuda de outros para escrever cartas aos parentes ou para decifrar as instruções mais simples. Estão sujeitos a ser enganados e são sempre menos valorizados pelos demais, que sabem ler.

[1] Trecho de "O alfabeto no parque", in Terra *de Santa Cruz.* Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1981.

Apesar disso, não é correto afirmar, por outro lado, que o mundo da leitura e da escrita seja totalmente novo para adultos que começam, tardiamente, a freqüentar a sala de aula. Embora não sejam "alfabetizados", mesmo no sentido mais restrito do termo, muitas vezes eles foram aprendendo a estabelecer certas relações de significação com a palavra escrita. Alguns, por exemplo, sabem escrever seus nomes; muitos reconhecem os nomes de produtos nos supermercados, títulos de filmes ou de programas de televisão e nomes de artistas famosos, embora não consigam, ainda, utilizar as mesmas letras e palavras em outras situações da linguagem escrita.

Esse é o contexto do qual parte o ensino de Língua Portuguesa para jovens e adultos: sem deixar de lado uma bagagem que os estudantes já apresentam, o desafio é trazer-lhes novas informações, de modo a ajudá-los a re-significar seus conhecimentos e a atingir a esperada autonomia ao lidarem com o sistema de representação de nossa língua.

Aprendendo a linguagem escrita

A escrita não é uma mera transcrição da fala. A compreensão dessa noção é o primeiro passo na formação de sujeitos que virão a lidar com a linguagem escrita na escola e que entrarão em contato com a utilização das letras como sinais de representação. Em nossa língua, a notação gráfica de um mesmo som (fonema) pode variar bastante. O som "z", por exemplo, que aparece em casa, é idêntico ao da palavra zumbido. As letras "s" e "z" representam, em vocábulos diferentes, o mesmo som. Em muitas regiões do Brasil, a letra "1" é às vezes pronunciada como "u", como por exemplo, em "final", ou "almoço", som totalmente diferente do "1" de "luz" ou de "lápis". Ao mesmo tempo, nem sempre todos os fonemas pronunciados numa palavra são representados graficamente, como é o caso do som "i" em "também", que na verdade se lê "tambéim", ou de "talvez", que se fala "talveiz". Existem ainda sons representados por mais de uma letra, como o "s" de "pássaro" ou o "r" de "carro", nos conjuntos chamados dígrafos.

A primeira tendência de quem começa a ser alfabetizado é a de reproduzir, na escrita, todos os sons que aparecem na fala. Por isso, a compreensão e o domínio da ortografia passa pela conscientização dos estudantes acerca dessas diferenças e distâncias entre o que se fala e o modo como se escreve.

No caso de jovens e adultos, o trabalho é especialmente desafiador porque se trata também de pessoas que já sedimentaram, de certo modo, uma maneira de falar, que é fruto, muitas vezes, do próprio meio não escolarizado em que foram criadas. Através do contato com pessoas que desconheciam a "norma" padrão, também dita "culta", da língua, aprenderam a falar algumas palavras de modo diferente da pronúncia convencional. O fonema "1", por exemplo, costuma ser substituído, em grupos não escolarizados, pelo "r", como em "Cráudia", "craro" ou "pobrema". Alguns sons costumam ser suprimidos, como o "d" nas formas verbais de gerúndio: "falano", "gostano", "comeno". Isso pode gerar, na aprendizagem da escrita, a tendência de escrever os vocábulos do mesmo modo como são pronunciados. Por isso, o trabalho do professor deve contemplar, ao mesmo tempo em que se dá essa aprendizagem da relação entre sons e letras, toda a parte da oralidade, de modo a levar os estudantes à consciência de como, no dialeto padrão, se fala aquilo que eles estão aprendendo a representar por escrito.

Nesse trabalho é necessário partir do pressuposto de que as formas de falar das sociedades são meras convenções, escolhas arbitrárias de letras para cada som e de sons para representar cada objeto. Posso chamar o objeto sobre o qual escrevo de "mesa" ou de "table". Por isso, não é possível classificar, em princípio, um falante como mais certo ou mais errado que outro, ou mais evoluído ou mais primitivo, simplesmente pelo modo como ele pronuncia as palavras, nem classificar os textos produzidos por diferentes autores como melhores ou piores apenas em função da adequação das representações gráficas. O que é possível, sim, é dizer que um ou outro falante, que um ou outro texto está mais próximo da norma padrão da língua do que outro.

Esse pressuposto é importante no sentido de valorizar a bagagem cultural do aluno e de tentar preservar a sua auto-estima no momento em que ele se confronta, na escola, com um mundo letrado, do qual percebe conhecer tão pouco. É preciso contar a ele que o dialeto "padrão" é uma variedade de linguagem, socialmente mais prestigiada, mas que do ponto de vista da expressividade e do potencial comunicativo todas as variações são igualmente válidas. Como escreveu Teixeira Ataliba , "a norma culta é um uso lingüístico concreto e corresponde ao dialeto social praticado pela classe de prestígio".

Nesse sentido, é fundamental que, no ensino da norma, o professor não passe a idéia de que o aluno fala "errado", escreve "errado" ou "mal", porque, por inerência, sendo os códigos arbitrários, estaria dizendo também "os valores culturais que trazes do teu ambiente, da tua comunidade, também são errados, são piores", reforçando então no espaço escolar todos os preconceitos e as distâncias entre os grupos sociais. O enfoque deve ser diferente. Sem deixar de corrigir o aluno, mas também sem inibi-lo nem banir as suas falas, o professor deve tentar multiplicar os seus recursos expressivos, levando o aluno a buscar maior autonomia e a descobrir as formas pelas quais ele pode ser bem compreendido, transmitindo com maior clareza as suas mensagens.

É nesse prisma que se dimensiona o ensino da norma padrão e da ortografia. Mesmo que o aluno esteja consciente de que a escolha que as sociedades fazem de um o de outro sinal gráfico como representação dos sons seja uma mera convenção, que as relações entre sons e letras sejam arbitrárias, e mesmo que sinta que a sua bagagem cultural não é desprezada pelo professor, nas aulas de Língua Portuguesa ele deverá perceber também que escrever atendendo aos padrões estabelecidos, obedecer a essa convencionalidade, é a maneira mais eficaz para que seu próprio texto seja compreendido e valorizado pelos demais.

O artigo de Teixeira de Castilho Ataliba, "A variação lingüística, norma culta e ensino da língua materna", aparece na coletânea de textos CENP/SE, *Subsídios à proposta curricular de Língua Portuguesa para o 1º e 2ºgraus*, vol. 1. São Paulo, 1988.

O aluno irá descobrindo que, assim como a escrita não é a mera representação da fala, ela é também mais limitada do que a linguagem oral, pois não possui os mesmos recursos expressivos. Quando falamos, acompanhamos os sons com uma série de gestos, expressões, com uma entoação especial, que não são perceptíveis na linguagem escrita. Por outro lado, a palavra escrita é mais duradoura — por meio dela sabemos fatos do passado, conhecemos documentos antigos, registramos a história — e também mais confiável na fidelidade da transmissão das mensagens. Valorizando a linguagem escrita, o aluno deverá ser cativado para a busca de uma expressividade cada vez maior no que escreve, que o levará a estudos de figuras de estilo, ou a desejar, por si mesmo, aplicar estruturas sintáticas mais adequadas. Num trabalho gradual e paciente, o professor deve fazer o aluno perceber que o texto pode ter força ilocucionária, isto é, pode transmitir com suficiente força aquilo que o autor tinha a intenção de expressar.

O professor como leitor do texto do aluno

Dois momentos são especialmente significativos no ensino da lingua a jovens e a adultos. Em primeiro lugar, aquele em que os estudantes começam a se perceber capazes de decodificar mensagens escritas e de produzi-las, sentindo-se "alfabetizados", ao menos no sentido imediato do termo. Esse é justamente um dos principais objetivos da área de Língua Portuguesa: tornar o educando capaz de dominar o mecanismo e os recursos do sistema de representação escrita.

O segundo momento é aquele em que o aluno, indo além, torna-se autor dos próprios textos, expressando-se por escrito com eficiência, de forma adequada, e também percebendo-se capaz de narrar histórias, de escrever poemas, de utilizar as palavras de forma criativa, de produzir textos com senso estético e passar do gênero informativo para o literário. Nesse momento, é fundamental a relação que o professor estabelece com a produção textual do estudante.

A esse respeito, vale considerar a pesquisa que Wanderley Geraldi relata, num de seus artigos (apud Martins, 1992), realizada com alunos de um curso de formação de professores. Contou a eles que uma determinada professora da escola pública, na tentativa de levar seus estudantes a produzirem textos mais extensos, propôs-lhes um tema a partir do qual pudessem contar várias coisas: "Meu dia". Uma das redações foi escolhida por Geraldi para que os graduandos a analisassem.

Como o texto era produzido por um jovem que tivera acesso tardio à escola, trazia problemas bastante característicos, que logo foram sinalizados pelos futuros mestres: excesso e repetição do conectivo "aí" (aí eu acordei, aí eu fui tomar banho, aí eu fui tomar café, aí eu...), graves erros de grafia, estruturação inadequada dos parágrafos e assim por diante. Nenhum deles, constatou Wanderley Geraldi, preocupou-se em verificar se o objetivo imediato do texto havia sido atingido pelo aluno, isto é, se ele conseguira contar ao leitor simplesmente como fora o seu dia.

Isso faz questionar a possível tendência dos professores de Língua Portuguesa de se aproximarem das produções escritas dos alunos não pelo interesse no conteúdo da sua mensagem, mas utilizando-se daquele texto como um instrumento de verificação da aplicação das normas lingüísticas e gramaticais. Na verdade, perguntamos com Geraldi: estaria o professor que leu o texto realmente interessado em saber como havia sido o dia do aluno, ou pretendia verificar se aplicava bem as relações sintáticas entre os termos da oração, se recordava a ortografia ensinada e assim por diante?

Essa é a questão que, mesmo inconscientemente, o aluno pode vir a se colocar. Daí pode decorrer a falta de interesse pela produção de textos, afinal, o aluno sabe que não importa tanto o que ele diz, mas sim que erros ainda comete. Sentindo-se permanentemente avaliado, ele pode perder o prazer pela escrita. Escrever pode tornar-se uma tarefa penosa, da qual o estudante deseja se livrar o mais rápido possível, ou um momento de pressão psicológica, daí as eternas justificativas antecipa-

das para os possíveis erros, no momento da entrega dos textos ao professor: "estava sem inspiração"; "não tenho criatividade"; "eu odeio fazer redação".

Ao contrário, se o aluno perceber que seu texto foi realmente lido com interesse "literário", pode sentir-se mais estimulado a continuar escrevendo.

Existem estratégias que o professor-leitor do texto do aluno pode utilizar para valorizar as produções escritas da turma. Por exemplo, ao invés de devolver friamente as redações, com as devidas correções, o professor pode comentar algumas delas com o grupo, pedir que sejam lidas em voz alta, solicitar ao autor que explique ou desenvolva de forma mais apropriada determinado personagem, ou que se posicione mais claramente frente a determinado argumento. Pode organizar coletâneas com os textos dos alunos, no final do semestre ou do ano letivo; pode, ainda, valer-se de alguns textos como material didático para a própria turma, estudando a partir deles os recursos expressivos utilizados, as estruturas sintáticas que aparecem, a interpretação das mensagens encontradas.

Nesse contexto, o "erro" passa a ter uma nova significação. O aluno percebe que ele foi assinalado não apenas porque representa um desvio da norma culta, ou porque não atende às exigências gramaticais, mas principalmente porque, ao aparecer no texto, provoca uma quebra na leitura, uma interferência no sentido, ou um ritmo diferente daquele pretendido pelo autor. A correção dos erros tem de ser, assim, dimensionada na visão de uma concepção de processo avaliativo como diagnóstico das deficiências em busca de um melhor desempenho. A avaliação passa a ser não só retrospectiva, mas também prospectiva, na medida em que não se limita àquilo que o aluno já fez, mas volta-se para a futura reconstrução do texto de modo mais eficiente. O aluno passa a ver também com maior naturalidade o fato de que o trabalho que envolve produção escrita é um processo que tem de ser refeito e reconstruído várias vezes, na busca, por parte do escritor, do melhor modo de expressar o que pretende.

Didaticamente, o processo de criação ou de reconstrução coletiva dos textos, em grupos ou mesmo por toda a turma, com a orientação do professor, pode ser uma opção interessante e produtiva.

Ler, produzir e trabalhar com diferentes tipos de texto

Os estudantes jovens e adultos provenientes das camadas de menor poder aquisitivo dificilmente têm acesso, depois de alfabetizados, a uma grande variedade de livros ou textos literários, seja por desconhecimento da multiplicidade de gêneros, seja por impossibilidade financeira de adquirir as obras. Portanto, a escola é um ambiente privilegiado, muitas vezes o único, para que o aluno entre em contato com a diversidade de textos escritos da nossa cultura.

Seja como forma de despertar o gosto pela leitura e a escrita, seja como recurso didático, o professor da área de Língua Portuguesa pode recorrer às mais variadas produções.

Em geral, os textos literários em prosa são os mais utilizados: eles vão desde as pequenas narrativas, como fábulas ou anedotas, até as formas mais extensas, como os romances. Em suas páginas podem ser encontradas oportunidades de trabalho com inúmeras situações da linguagem literária, como, por exemplo, caracterização de personagens, estruturação de enredos, estabelecimento de relações de temporalidade e de causalidade, seqüenciação de idéias, encadeamento de ações, posicionamento do foco narrativo, colocação do discurso direto e indireto, escolha e utilização do vocabulário.

Na poesia, o aluno pode ver a organização da escrita segundo outra estrutura (em versos e estrofes) e com intenções literárias diferentes, mais ligadas ao realce da beleza da própria linguagem ou de sua sonoridade. São textos que permitem que o aluno perceba, especialmente evidenciados, aspectos como a utilização de palavras de modo figurado, a criação de um ritmo particular

no conjunto dos versos e das sílabas métricas, os diferentes jogos de significado que possibilitam novas leituras por parte de cada leitor. Além disso, são oportunidades — juntamente com muitos textos em prosa — de trazer para a sala de aula a palavra que expressa a emoção e a sensibilidade humanas.

Dentro do estilo poético, na educação de jovens e adultos é muito apreciada a utilização de obras da literatura de cordel. Como muitos dos alunos têm raízes na cultura nordestina, podem sentir-se mais à vontade com esse tipo de texto. O professor pode estimular, inclusive, os alunos a produzirem cordéis, com trechos da matéria estudada, ou recontando em forma de poema uma história lida. Além de valorizar a cultura nacional e o mundo do aluno, essa é uma estratégia para iniciar a futura aproximação dos estudantes de outros tipos de produções artísticas.

Além de textos literários em prosa e em poesia, muitos outros textos podem se tornar objeto de estudo na sala de aula com jovens e adultos, preferencialmente aqueles que já fazem parte da sua realidade (por exemplo, receitas culinárias, bulas de remédios, formulários de inscrição, notícias e artigos de jornal sobre temas da atualidade). Quanto mais próximo estiver o texto escrito do cotidiano do aluno, mais o conteúdo se tornará significativo e, portanto, maiores as possibilidades de ele auxiliar o processo de aprendizagem. Antigamente se pensava que era preciso memorizar para aprender. Hoje sabe-se que aprender leva a memorizar. O interesse pelo que se estuda será sempre o primeiro passo numa aprendizagem significativa, duradoura e prazerosa.

A inadequação das cartilhas de alfabetização foi uma das grandes críticas realizadas pelo professor Paulo Freire aos métodos tradicionais de ensino da leitura e da escrita. Qual é o sentido, questionava ele, de trechos encontrados nas cartilhas de alfabetização dirigidas a operários, tais como "A asa é da ave", "Ada deu o dedo ao urubu"? Em que isso pode favorecer um processo de conscientização do aluno acerca de seu mundo, de sua vida, de sua história, compreendendo então a alfabetização num sentido

mais amplo? Propunha, assim, partir de textos mais próximos do cotidiano do estudante, que trouxessem palavras com as quais ele lidasse no seu dia-a-dia, fazendo da construção do conhecimento um processo realmente significativo e inseparável da visão de aluno como ser social.

Por meio de um trabalho enriquecido por toda essa diversidade, o aluno poderá perceber que para escrever um texto não basta dominar o sentido das palavras e organizá-las uma após a outra. É necessário estar orientado por uma intenção comunicativa. O autor pode desejar convencer, propor, encantar, divertir. Terá de saber utilizar as palavras e as estruturas lingüísticas com habilidade para atingir o seu fim. Essa linha pode servir para nortear o processo de ensino-aprendizagem da área de Língua Portuguesa: se tomamos como objetivo a formação de leitores e produtores de textos, teremos de considerar a capacidade de compreender as intenções comunicativas dos diversos autores, assim como a capacidade de utilização da linguagem escrita com a devida força ilocucionária na produção dos diversos tipos de texto.

Um trabalho produtivo com leitura e escrita de textos deverá ser, sempre, associado a atividades ligadas à linguagem oral. Debater determinado assunto que se relacione com o conflito vivido por um personagem, pedir aos alunos que contem aos demais algo do que leram, fazer a leitura dramatizada de um poema, entre outras, podem ser estratégias pedagógicas interessantes para motivar os alunos a se aproximarem dos textos, além de tornar mais articulada a aprendizagem da língua, atendendo às dimensões da oralidade, da leitura e da escrita.

Cabe lembrar que, apesar da falta de recursos da maior parte dos projetos de educação de jovens e adultos, devem ser estudadas formas de aproximar alunos e computadores, já que estes se configuram em nossa época como um novo espaço de leitura e escrita, e através deles temos contato também com uma nova concepção de texto, não-linear, que associa palavras, imagens e sons.

Seqüenciação do ensino

Quando falamos em diversidade de textos, poderá parecer, à primeira vista, que haveria uma seqüência linear vinculando os estágios de aprendizagem e a complexidade dos textos utilizados em sala de aula. Com efeito, seria inconcebível propor a leitura de um romance, por exemplo, a uma classe recém-alfabetizada. Por outro lado, tratando-se de estudantes jovens e adultos, é possível trabalhar as diversas modalidades de texto mesmo em estágios menos avançados, desde que o professor estabeleça uma mediação adequada entre o aluno e o objeto de leitura. O documento EJA - Educação de Jovens e Adultos, Proposta Curricular para o 1º Segmento do Ensino Fundamental (Ribeiro, 1997) propõe a esse respeito algumas idéias interessantes: "Os alunos que ainda não conseguem ler autônomamente podem conhecer os textos a partir da leitura oral do professor. Paulatinamente, o professor pode propor que os alunos tentem ler sozinhos, por exemplo, o título da história ou a manchete de uma notícia. Os jovens e adultos podem também introduzir-se na leitura e escrita autônoma por meio das modalidades mais breves, como as listas, os folhetos e cartazes, receitas, contos populares, relatos do cotidiano, letras de música e poemas".

O cuidado com a seqüenciação é fundamental também no ensino dos conteúdos gramaticais. O ensino da língua a jovens e adultos envolve diferentes estruturas de pensamento e cognição, e é em função destas que devem ser articulados os pontos dos currículos de cada série, no decorrer do curso.

Existe certa complexidade na passagem de estruturas sintáticas com relações de coordenação e outras com relações de subordinação. A utilização de certos conectivos em novos contextos não é algo simples. Um "e" que está sedimentado através da linguagem oral dos alunos como conjunção aditiva ("Comprei frutas e bananas") demanda certa capacidade de raciocínio para ser re-significado como conjunção adversativa ("Estudei e não passei"). A diferença sutil entre adjunto

adnominal e complemento nominal é outro caso que exige uma série de pré-requisitos, inclusive domínio da classificação de outros termos, como substantivo concreto e abstrato, advérbio, adjetivo. A diferença de classificação de uma oração subordinada adverbial causai como "A rua está molhada porque choveu" para a coordenada sindética explicativa "Choveu, porque a rua está molhada", ou para a oração adverbial conclusiva "A rua está molhada; logo, choveu", envolve mais do que o domínio da nomenclatura, requerendo que o aluno consiga determinar as relações que existem entre uma estrutura sintática e outra, e que sentidos essas relações denotam.

Nesse sentido, tanto melhor será o processo quanto mais contextualizado. Conhecer os alunos, sondar suas capacidades e habilidades, descobrir os diferentes ritmos de aprendizagem, trocar idéias e experiências com os professores das séries anteriores são procedimentos que podem facilitar uma melhor escolha no momento de definir a seqüência dos conteúdos programáticos.

O enfoque do ensino da gramática

Uma questão atravessa o ensino de gramática a jovens e adultos: o que ensinar àqueles que já a conhecem, que já a conjugam e a declinam antes de entrar na escola? Em nosso ensino, predomina ainda uma visão de gramática proveniente da época da Grécia clássica, onde dominar a gramática eqüivalia a observar as normas da escrita considerada culta e de boa qualidade. Obedecendo à gramática (termo que significava "arte de escrever"), a cultura grega seria preservada, salva das más influências da oralidade dos iletrados e dos ignorantes. O ensino da gramática, segundo essa visão, pressupõe que haveria uma única forma de falar e escrever corretamente, e que na gramática ela estaria delimitada em todas as suas nuances e complexidades. Por isso, a essa gramática dá-se o nome "prescritiva" ou "normativa" — aquela que fornece as normas de bem falar e de bem escrever.

Outro enfoque, o da gramática descritiva, vê a questão da linguagem por outro prisma. J. Lyons (1979) explica que, nessa linha, "(...) o dever primordial do lingüista é descrever o modo como as pessoas falam e escrevem realmente a sua língua, e não preceituar como elas deveriam falar e escrever". Um trabalho nessa ótica é mais produtivo na escola porque permite compreender a própria estrutura da língua, direcionando-se para o porquê de suas mudanças. A linguagem não é vista como algo estático, a que temos de nos submeter, mas como uma prática social dinâmica, construída por todos os falantes e que, portanto, está em constante mutação, além de precisar manter certos padrões para que não tenhamos, ao fim de algum tempo, tantas línguas e gramáticas quantos forem os falantes de uma sociedade.

Usar a linguagem e as suas estruturas não significa necessaria-mente saber pensar sobre as mesmas. O trabalho de gramática na escola envolve também compreender os processos de pensamento que vão se articulando no uso da linguagem, antes de sistematizá-los e de caracterizá-los. Nessa dimensão, o ensino da gramática se torna um instrumento para o objetivo central da área de Língua Portuguesa, ligado à leitura e à produção de textos. Ao invés de estudar a semântica e a sintaxe da língua como fins em si mesmas, esse estudo pode dar-se de modo articulado com a escrita e com a interpretação de sentidos produzidos.

Interessado em se expressar melhor, o aluno perceberá, então, que o estudo da gramática pode representar um valioso instrumental para escrever textos melhores, para pontuar adequadamente e evitar as rupturas na compreensão do sentido, para melhor relacionar as estruturas lingüísticas do texto, dando-lhes maior coesão e coerência. Por exemplo: muitas vezes encontramos estudos de morfologia desvinculados de contextos literários. "De que me serve estudar o que é um pronome?", pode se perguntar o aluno. Ora, ele deverá ser levado a perceber que estudamos os pronomes da língua, entre outras coisas, para

poder enriquecer nossos textos, utilizando uma variedade maior de termos e evitando as repetições, já que uma das funções do pronome é substituir um nome.

A formação de palavras, tão árida para tantos estudantes que vêem nesse tema apenas a necessidade de memorização de radicais, prefixos e sufixos, pode ser estudada em contextos significativos. Basta que o aluno perceba que alguns prefixos o ajudarão a criar novas palavras, a evitar a redundância, ou que alguns radicais de origem grega e latina não só estão presentes em sua fala como podem ajudá-lo a deduzir o sentido de termos que ele desconhece.

Conclusões

O interesse do aluno pela gramática depende, em grande parte, de seu interesse pela clareza e pela adequação de sua produção escrita, o que está vinculado, por sua vez, à sua capacidade de compreender sua própria função social.

O ensino da Língua Portuguesa a jovens e adultos assume, com as demais disciplinas do currículo escolar, o desafio de alfabetizar num conceito amplo: formar pessoas capazes de participar da vida social, de compreender as mensagens dos meios de comunicação e as ideologias da vida política. Sujeitos capazes de assumir com autonomia o próprio estudo e também a própria vida. Seres autores de uma prática nova, no novo mundo que a leitura e a escrita começam a lhes possibilitar.

Nao se vai à escola apenas para aprender a falar e a escrever melhor; não se estuda gramática unicamente pelas normas, ou, como diz o personagem de Robin Williams no filme *Sociedade dos poetas mortos*, "não lemos poesia porque é bonitinho". Fazemos tudo isso porque somos parte da raça humana, integramos uma história que se constrói a cada momento vivido e acreditamos que, seja como for, podemos acrescentar algo de nós a essa história, o que só será possível a partir da nossa própria expressão, do modo como representamos nossos pensamentos e desejos.

Levar o aluno a se tornar autor dos próprios textos é tarefa que a área de Língua Portuguesa assume na dimensão da formação da cidadania. Afinal, produzir textos, desejar criar e expressar-se é um aspecto fundamental na formação de sujeitos que vivem numa cultura letrada. O aluno que se torna autor de textos pode caminhar na direção de tornar-se autor da própria vida, criador de seu próprio papel no contexto mais amplo e perceber-se como alguém que pode vir a contribuir com uma linha na grande história humana que se constrói com a soma de todos os textos, pessoais e sociais.

Para isso, será decisiva a relação que se estabelecer na escola entre o aluno e o professor, assim como a forma pela qual o aluno puder ocupar o seu espaço de autor. O estudante jovem e adulto traz consigo uma memória em que a sua voz raramente foi ouvida, em que a sua voz foi sufocada pelas vozes dos mais fortes, em que teve de se calar ao ser questionado: "Você sabe com quem está falando?".

Na educação popular, a escola tem de se tornar o espaço de todas as vozes, de todas as falas e de todos os textos, sendo o professor alguém que não se apresenta como possuidor de um saber maior do que o dos demais, capaz de corrigir e de aprovar a escrita dos outros, mas sim como alguém que vem dialogar e criar as condições necessárias, como mediador, para que todas as vozes sejam ouvidas e cresçam juntas.

Questões para debate

- A escrita é a mera transcrição da fala? Quais são as possibilidades de uma e de outra?
- Se a relação entre letras e sons é arbitrária e varia de sociedade para sociedade, não havendo representações melhores que outras, para que estudar ortografia?
- O professor lê a redação do aluno pelo interesse no seu conteúdo ou com a preocupação de sinalizar e corrigir os erros gramaticais?

- Como lidar com o erro de modo a não inibir a escrita dos alunos?
- Que estratégias o professor pode utilizar para levar os alunos a gostarem mais de ler e de escrever?
- O ensino da linguagem escrita pode contribuir com a formação da cidadania?

Bibliografia comentada

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade.* Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

É um dos livros em que Freire critica as cartilhas de alfabetização, afirmando que "reforçam o 'silêncio' em que se acham as massas populares dominadas pela prescrição de uma palavra veiculadora de uma ideologia da acomodação, e não podem constituir um instrumento auxiliar de transformação da realidade".

KRAMER, Sônia. "Sobre pedras e tortas de amoras - Pensando a educação do professor alfabetizador" in *Cadernos Anped,* n. 5, pp. 217-255, set./1995.

A autora sinaliza que falta, no espaço educacional, uma dimensão coletiva que conjugue a reflexão e o diálogo entre os docentes sobre a sua prática, para a superação de problemas que não são individuais, e propõe novas políticas de formação de professores.

LYONS, J. *Introdução à lingüística teórica.* São Paulo, Nacional/ Edusp, 1979.

O Iivro permite uma primeira aproximação dos estudos de Lingüística.

MARTINS, Maria Helena (org.). *Questões de linguagem.* São Paulo, Contexto, 1992.

O Iivro traz, a partir de artigos de vários autores, entre eles Wanderley Geraldi, citado nesse texto, indagações como "Quais as estratégias disponíveis para o ensino da linguagem? Serão as cartilhas instrumentos negativos no processo de alfabetização?", entre outras.

RAMAL, Andréa Cecilia. "Ensinando a pensar, incitando a agir" in *Revista Ceap de Educação.* Salvador, ano 4, dez./1996, n. 15, pp. 28-44.

Algumas idéias para o trabalho com educação popular, num modelo de integração transversal entre as áreas do conhecimento.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão (coord.). *Educação de Jovens e Adultos, Proposta Curricular para o 1º Segmento do Ensino Fundamental.* São Paulo/Brasília, MEC, 1997.

Parâmetros Curriculares Nacionais direcionados ao trabalho com jovens e adultos.

PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO

Maria do Socorro Martins Calháu
Professora Regente de Educação de Jovens e Adultos do Colégio Santo Inácio, RJ

O ser humano é um ser que avalia.
Em todos os instantes de sua vida — dos mais simples aos mais complexos — ele está tomando posição, manifestando-se como não-neutro.

C. Luckesi

Todas as atividades complexas que realizamos exigem de nós um planejamento prévio. Não poderia ser diferente quando se trata de ações realizadas em sala de aula. Estabelecer antecipadamente um plano organizado de ações para alcançar determinados objetivos faz parte de uma prática pedagógica que visa reunir elementos para um melhor desempenho educativo no futuro. Planejar e organizar a ação educativa é oferecer um clima que favoreça o processo de construção do conhecimento, tendo em vista os objetivos que se quer alcançar, o potencial didático do grupo, as estratégias utilizadas, os recursos e as etapas a serem percorridas.

No caso da educação de jovens e adultos, o planejamento precisa levar em conta as exigências do contexto social no qual estão inseridos, as características de cada grupo, suas aspirações, projetos e necessidades.

A despeito da sala de aula em si, planejar também precisa ter a função de criar um registro antecipado não só de nossas ações

faturas, como de todo o processo, e, principalmente, do resultado final esperado. Planejando e registrando o trabalho, os educadores de jovens e adultos podem criar uma memória que contribua não só para a sua prática em particular, mas para a possibilidade de troca de experiências com outros parceiros que também se encontram em sala de aula. Dessa forma, torna-se possível a construção de um acervo, já que essa modalidade de ensino possui poucos títulos e materiais para consulta pelo professor.

A partir do registro do planejamento das ações futuras e de seus resultados é que poderemos criar a possibilidade de troca e de diálogo com outras experiências. Ao planejar não só antecipamos as ações, mas também criamos permanência para a nossa prática/palavra como educadores/autores. Apropriando-se do hábito de registro e sistematização de seu trabalho, o educador de jovens e adultos pode sair do anonimato em que vive e colocar a sua experiência acumulada a serviço da construção de uma pedagogia partilhada por um grupo maior de pessoas. Esse registro/memória de nossas ações é uma das formas de trazer legitimidade ao nosso trabalho. "O risco de não termos essa sistematização é o de estarmos condenando o nosso trabalho ao esquecimento ou ao mero ativismo. Além de estarmos, entre outras coisas, negando a outros educadores que realizam o mesmo trabalho a oportunidade de refletir concretamente sobre ele, ora se apropriando ora transformando-o" (Aguiar & Calháu, 1997).

Registrar implica repensar, refazer, recuperar. E, dessa forma, não ficamos com a sensação de que estamos sempre começando, partindo do zero, fazendo de novo. A elaboração de um plano didático adequado e eficiente exige do professor um conhecimento do processo educativo em que ele se insere. Ê necessário ser criativo para que a ação não caia numa rotina tediosa e sem significado para o professor e para os alunos.

Segundo a Proposta Curricular para o 1º Segmento do Ensino Fundamental, divulgada pelo MEC, o currículo é o primeiro nível de planejamento, na medida em que estabelece objetivos gerais e seus desdobramentos em objetivos específicos. É ele que

orienta as ações dos vários educadores envolvidos no mesmo programa. A Proposta sugere que o plano didático deve ser orientado por "eixos temáticos". Isso porque essa modalidade de planejamento facilita estabelecer conexões entre as áreas e evita a excessiva dispersão dos conteúdos, o que poderia criar dificuldades para os alunos dos estágios iniciais.

A escolha do eixo temático deve ser realizada de forma adequada, levando em conta as possibilidades de articulação dos diversos conteúdos das áreas. O plano didático pensado pela Proposta Curricular é composto por duas etapas.

A primeira consiste em estabelecer e ordenar os objetivos da ação, tomando o currículo como parâmetro: Que aprendizagens espero que os educandos realizem? Como diversas aprendizagens podem se integrar num todo coerente, convergindo para os objetivos mais gerais do projeto pedagógico?

A segunda etapa diz respeito à elaboração de uma seqüência de atividades, através das quais se espera promover as aprendizagens, prevendo o tempo e os materiais necessários.

Um plano didático para a educação de jovens e adultos deve subdividir-se em unidades menores de planejamento, o que a proposta chama de "unidades didáticas". Essas unidades podem ser referentes a uma área específica de conhecimento ou integrar diversas áreas. No plano didático não existem receitas, mas podemos traçar alguns pressupostos para a sua elaboração. Entretanto, é fundamental que o plano seja compreensível para todas as pessoas envolvidas no processo educativo, educadores e educandos. É bom ressaltar que os alunos jovens e adultos devem ter acesso não só aos objetivos do plano didático, como também ao controle de sua execução. Se estamos partindo do princípio de que a relação pedagógica é formada por uma aliança que supõe negociação, o controle é fundamental.

A Proposta Curricular afirma nos seus fundamentos a capacidade do educando de planejar e controlar a própria atividade intelectual como uma das grandes conquistas da educação formal. É muito importante que o aluno se responsabilize por par-

te do seu desempenho, não só pela experiência anterior que pode trazer, mas por sua freqüência, interesse e participação nas aulas. Ele deve saber que pode e deve contar com o professor, mas que depende dele, em grande parte, o seu sucesso. Essa é uma das razões pelas quais trabalhamos no sentido de promover a autonomia, redimensionar a auto-estima e reconstruir a identidade de cada um e do grupo.

Ao escolher os assuntos a serem trabalhados pelos eixos temáticos, o professor precisa estar atento ao significado que os alunos atribuem a alguns temas. Muitos cursos de alfabetização de adultos fracassam por não considerar este aspecto. O adulto pouco escolarizado rejeita temas relativos ao seu trabalho, à sua condição de pobreza e às suas dificuldades. Dessa forma, somente uma relação professor-aluno que supõe negociação e gerenciamento do processo por todos é que vai dar conta dessa questão tão delicada. A esse respeito Pedro Benjamim Garcia (1986) afirma: "Um dos motivos que nos levou a optar para que o aluno escolhesse as palavras que gostaria de aprender foi a constatação de que, rejeitando a sua profissão, o aluno rejeitava as palavras a ela referidas. As experiências que tivemos com domésticas, utilizando palavras como panela e outras similares, sempre foram negativas. O mesmo resultado negativo obteve um grupo, que alfabetizava operários da construção civil, com a palavra tijolo e outras análogas".

Permitindo que os alunos participem da escolha das palavras e dos temas a serem trabalhados, o professor vai perceber um maior envolvimento deles no processo educativo. Regina Hara (1990) também comprovou que trabalhar com temas negativos do cotidiano faz com que os alunos se desinteressem pelo curso. Pedro Benjamim Garcia cita um bom exemplo de negociação: "O professor pediu uma frase com a palavra Copacabana, e um dos alunos ditou: 'Copacabana é bela'. O professor tentou demover o aluno desta afirmativa, citando elementos negativos da vida desse bairro, como violência, poluição, sujeira etc. Como o aluno não se convencesse, ele propôs colocar um ponto de

interrogação no final da frase, com o que o aluno concordou. E a aula prosseguiu. Quase na hora da saída o aluno pediu para o professor tirar o ponto de interrogação".

O fato narrado por Garcia só foi possível porque o professor permitiu que o aluno colocasse seu ponto de vista, embora fosse diferente do seu. Esse acontecimento também nos remete ao fato de que nem sempre o professor consegue trabalhar o seu plano diário da forma como planejou. Muitas vezes, somos surpreendidos por imprevistos, principalmente se trabalhamos numa perspectiva democrática. O imprevisto é que nos possibilita criar e sermos inventivos. Ao tentar criar, erramos ou acertamos, condição necessária a qualquer aprendizado.

Outra questão que obriga a um ajuste constante no plano didático é a idéia de escola que o aluno adulto traz consigo. Ele espera encontrar na escola aulas para ler, escrever, falar bem e fazer contas. Dessa forma, na visão popular, os rituais escolares estão centrados na ação do professor. Esperam por pesados e tradicionais rituais escolares e, como imaginam o professor como o único que possui saber, acham que devem centrar a atenção apenas na figura dele. Vera e Luis Carlos Barreto (1994) completam: "Acham que o professor ensina só quando fala de coisas sobre as quais não tenham a menor idéia. Quanto menos estiverem entendendo mais acreditam que o professor esteja ensinando. Se não entendem é culpa deles; o professor, coitado, está se esforçando".

Essa expectativa por um ritual escolar tradicional exige do professor uma postura crítica, em que seja capaz de negociar com os alunos a possibilidade de incluir aulas mais democráticas e leves, em busca de um melhor aproveitamento. Os alunos esperam que o saber seja colocado dentro deles e desconhecem o fato de que o conhecimento é um produto relacionai. A escola idealizada pelos alunos adultos produz o contrário do que eles esperam.

Finalmente, é preciso prever de que forma se dará a avaliação. Esta deve recolher indicadores do grau de alcance dos objetivos por parte de cada um dos alunos, nas várias etapas do processo, da gradação das atividades propostas e das intervenções

do educador. O melhor é que a avaliação ocorra ao final de cada unidade, enfocando a dinâmica do grupo e identificando limites e possibilidades. No caso da leitura e da escrita, a avaliação será realizada também através da análise das produções escritas individuais e anotações em fichas de acompanhamento.

Os anos 80 e 90 trouxeram novas perspectivas em termos de avaliação, pois trazem à tona os elementos que reproduzem a desigualdade, a exclusão, em confronto com os que podem trabalhar a favor de uma escola plural e democrática, uma escola de inclusão. Autores como Perrenould, Vasconcellos, Lüdke & Mediano, Luckesi e outros têm-se dedicado a identificar a prática pedagógica subjacente aos rituais de avaliação, tentando assim identificar tensões e contradições que auxiliem na reflexão em busca da transformação da avaliação classificatória e excludente. Esses autores nos chamam a atenção para o fato de que não se pode tratar a avaliação isoladamente. Ela só faz sentido se estiver fundada em um projeto pedagógico adequado ao grupo a que se destina. E será portadora de transformação dos processos de exclusão se o projeto pedagógico estiver a serviço da igualdade e da inclusão.

Para se obter uma prática competente de execução de um plano didático é necessário fazer vários ajustes ao longo do processo. Isso implica o fato de que o educador deverá ter uma postura avaliativa constante. O texto da Proposta Curricular afirma: "Ele deve avaliar, ao longo de todo o processo, tanto a dinâmica geral do grupo, que vai lhe dar indicações quanto à necessidade de modificar as linhas gerais do plano, quanto o desempenho de cada um dos alunos, que pode lhe indicar estratégias pontuais ou dirigidas a alunos específicos".

Trata-se, portanto, de avaliar não só o desempenho dos alunos, mas, também, a proposta pedagógica em questão e sua adequação. Dessa forma, faz-se necessária a criação de instrumentos de acompanhamento para cada aluno. A esse respeito Ana Canen (1997) nos diz: "Nesse sentido, pensar a avaliação de forma a superar sua visão estática e classificatória significa pensar sobre

o processo de ensino-aprendizagem como um todo. Significa fazê-lo trabalhar a favor da permanência do aluno no sistema de ensino, buscando uma aprendizagem efetiva e significativa".

Envolver os alunos na avaliação do seu processo educativo é questão primordial na educação de jovens e adultos, pois implica uma tomada de consciência sobre o que sabem e o que precisam e/ou desejam aprender. Significa trabalhar a favor de sua autonomia, no desenvolvimento de seu pensamento critico e na possibilidade de (re)construção de uma prática pedagógica que esteja a serviço de uma melhor qualidade de vida em sociedade.

Sugestões de atividades

- Nas turmas iniciais, nas quais o processo de alfabetização está em curso, procure avaliar as produções escritas dos alunos junto com eles. Transcreva o texto no quadro, peça que o observem e reescrevam. Dessa forma, eles avançarão em suas hipóteses sobre a língua escrita.
- Às segundas-feiras, discuta o planejamento semanal com os alunos, pedindo sugestões para torná-lo mais adequado. Às sextas-feiras, avalie com eles o trabalho, ajuste seu plano para a semana seguinte, partilhe o poder conferido a você.
- Sempre que seus alunos solicitarem uma cópia ou qualquer outra atividade escolar que você não acredite ser muito eficaz no processo de construção da escrita, negocie com eles, propondo, em contrapartida, uma atividade mais significativa. Faça-os compreender que as várias formas de expressão, como desenho, pintura e teatro, colaboram muito para a escrita deles, da expressão de seus pensamentos. Mostre isso a seus alunos de forma processual.
- Num curso de alfabetização, discuta com os alunos sobre temas a serem trabalhados. Não se esqueça de que eles gostam muito de trabalhar assuntos como amor, namoro, passeio, alegria, festas. Trabalhar no sentido de construir uma

consciência crítica da realidade não significa, obrigatoriamente, falar em pobreza, miséria ou problemas sociais.

- Permita sempre que seus alunos façam uma avaliação do seu desempenho. Eles são as únicas pessoas, nesse processo, que podem dar a você a real medida do alcance e da adequabilidade de sua proposta educativa. Faça os ajustes necessários ao seu plano com a colaboração deles. Quando os alunos estão envolvidos nas decisões pedagógicas, o grau de compromisso que estabelecem com a escola é muito mais forte e verdadeiro.

Bibliografia comentada

AGUIAR, Alexandre & CALHÁU, Maria do Socorro Martins. "Alfabetização e cidadania", in *O que é o BAM - Banco de Ajuda Mútua.* São Paulo, RAAAB — Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora no Brasil, n. 5, juL/1997.

O artigo fala da experiência do BAM, criado pelo SAPÉ com o objetivo de incentivar a troca e a socialização dos registros das experiências de educadores de jovens e adultos. Também trata da importância do registro e do medo de escrever, tão arraigado em grande parte dos professores. O trabalho ainda enfoca a importância do registro na formação de professores de jovens e adultos.

BARRETO, Vera e Luis Carlos. "Um sonho que não serve ao sonhador", in *Alfabetização e cidadania.* RAAAB - Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora no Brasil, n. 1, out./1994.

Os autores trabalham a concepção de escola e de ritual escolar que o aluno adulto traz para a escola quando se matricula. Ao longo do texto vão sendo apontados caminhos para a superação dessa visão, no sentido de se estabelecer, gradualmente, com os alunos, uma transição para uma pedagogia mais adequada, que resulte na construção do conhecimento por todos.

CANEN, Ana. "Avaliação diagnostica: rumo à escola democrática", in *Ensino fundamental.* Série de Estudos - Educação a Distância. MEC/Seed, 1999.

O texto trata a questão da avaliação, em particular da avaliação diagnostica e sua operacionalização, tendo em vista o trabalho da equipe da PUC-RJ que elaborou instrumentos para avaliar o alfabetismo adulto e seus níveis.

GARCIA, Pedro Benjamim. "O olho de outro: algumas anotações sobre alfabetização de adultos", in Garcia et alii. *Cadernos de Educação Popular,* n. 8. Vozes/Nova - Pesquisa e Assessoria em Educação. 3ª ed. Petrópolis, 1986, pp. 9-18.

O artigo trata da relação professor-aluno na alfabetização de adultos, partindo de uma perspectiva de relativização do poder do professor, com a finalidade de diminuir a distância entre o seu saber e os saberes do seu grupo de alunos e de trabalhar no sentido de possibilitar a autonomia do grupo. O texto também trata de questões pedagógicas específicas e relata algumas experiências vividas pelo autor como alfabetizador de adultos.

HARA, Regina. *Ler, escrever e contar.* São Paulo, Cedi, 1990.

A autora conta o trabalho de alfabetização realizado pelo Cedi. Fala dos aspectos positivos e negativos do método que utilizou e traça pressupostos para uma alfabetização de adultos comprometida com a transformação social.

O SABER MATEMÁTICO: INFORMALIDADE E PROCESSOS FORMAIS

Conceição Maria da Cunha
Professora do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal de Uberlândia

A Matemática tem sido, no decorrer dos tempos, a disciplina escolar mais temida pelos alunos. O Ministério da Educação, ao editar o resultado do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), em 1996, talvez tenha corroborado para que o motivo de tanto temor em relação à Matemática ainda permaneça, pelo menos por algum tempo. Os resultados da avaliação realizada em 1995 indicaram que os alunos da 4ª série do ensino fundamental apresentaram um índice de rendimento correspondente a 29,5% do que deveriam saber na referida disciplina.

Por sua vez, "o ensino da Matemática, ao longo dos anos, tem sido considerado o grande responsável pelo fracasso escolar e, conseqüentemente, vem atuando como gerador da exclusão de significativa parte do alunado, conferindo à escola um papel elitista e discriminatório" . Isso é válido para qualquer fase, ciclo, série, modalidade, tipo ou outro nome que se queira dar, ou se dê, para as diferentes etapas de escolarização. Mais do que no ensino regular, há que se ter preocupação com a formação e/ou transformação dos conceitos matemáticos, ou seja, com o ensi-

' *Guia Curricular de Matemática,* vol. 1. MG/SEE/Procap, 1997, p. 7.

no da Matemática para a população jovem e adulta que procura a escola, a fim de que dela não seja excluída mais uma vez.

O ensino de Matemática, no Brasil, tem passado por mudanças, porém não muito significativas, a ponto de reverter a situação de descontextualização e de reprodução atribuídas à escola.

Não há como se pensar em Matemática apenas como aprendizagem de regras, cálculos, fórmulas ou quaisquer situações que levem a resultados através da memorização. A vinculação da Matemática à realidade social é de grande importância para o sucesso de sua aprendizagem.

Assim como o ensino da língua, a Matemática constitui instrumento primordial do processo educativo. Como tal, esse processo deve ter por base a finalidade da educação nacional, pois tanto os objetivos desta quanto a literatura educacional têm dado relevo à formação do cidadão e ao exercício da cidadania, posto que os demais aspectos a esses se agregam, para não dizer se subordinam.

Para reforçar essa assertiva, é bom deixar transparente que "entende-se cidadania como participação social e política, assim como o exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito" . O exercício da cidadania não pode prescindir dos conhecimentos matemáticos, pois estes proporcionam ao indivíduo condições de questionar e resolver diferentes situações-problema que surgem no dia-a-dia. A Matemática está presente em todas as atividades humanas e "as ocorrências da vida diária exigem das pessoas conhecimentos matemáticos que as auxiliem a resolver os problemas quantitativos que surgem a cada instante" .

Por outro lado, toda ciência necessita dos métodos matemáticos. A representação de números, por exemplo, existe em toda

[2] *Parâmetros Curriculares Nacionais,* vol. 1. BRASIL/MEC, 1997, p. 107.

[3] *Material de referência do professor: Matemática,* vol. 1. MG/SEE/Procap . 1997, p. 8.

parte: no jornal, no noticiário de TV, nos estudos de diversas naturezas e estão presentes, entre outras áreas, na Física, na Engenharia, na Medicina, na Botânica, na Zoologia etc.

A Matemática está em constante evolução para atender às necessidades do mundo moderno. "Saber Matemática torna-se cada vez mais necessário no mundo atual, em que se generalizam tecnologias e meios de informação baseados em dados quantitativos e espaciais em diferentes representações" .

Pedro Demo expressa que "a Matemática indica a necessidade geral do domínio do pensamento abstrato sistematizado, já tornado uma espécie de 'língua' da modernidade" . Pode-se afirmar, sem constrangimento, que a dimensão política envolve o conteúdo matemático e, por extensão, o processo de ensino-aprendizagem de Matemática.

Essa íntima relação da Matemática com os problemas e as necessidades sociais trazem à tona a importância de se saber o conteúdo matemático e, portanto, de ensiná-lo. As atividades de discussão em torno dos temas socioeconômicos, como custo de vida, inflação, juros, reajustes de preços e salários, além de outros, não podem constituir alvos principais, substituindo a socialização do conteúdo matemático ou tornando-o assistemático.

As camadas populares — no caso os jovens e adultos, na sua grande maioria trabalhadores — não podem prescindir do domínio dessa ferramenta cultural. Assim, "o ensino da Matemática deve ir além de simples técnicas para sua compreensão (imediata); ele deve oferecer meios que garantam ao aluno uma compreensão verdadeira dos conteúdos ensinados, através de reflexões, análises e construções, visando a sua aplicação no cotidiano. Esta aplicação não está apenas no fato de executar cálculos do dia-a-dia, mas de realizá-los de modo a compreender e analisar o que se está calculando" .

[4] *Educação de Jovens e Adultos - Proposta para o 1º Segmento do Ensino Fundamental.* BRASIL/MEC, 1997, p. 99.

[5] DEMO, Pedro. *Desafios modernos da educação.* Petrópolis, Vozes, 1996, p. 243.

Cabe evidenciar que o jovem ou adulto que procura a escola o faz por necessidade de, em sua maioria, já pertencer ao mundo do trabalho, que exige cada vez mais "pessoas que saibam perguntar, que assimilem informações e resolvam problemas utilizando processos de pensamento cada vez mais elaborados" . É válido ressaltar, ainda, que esse jovem e/ou adulto possui conhecimentos matemáticos adquiridos de modo informal ou intuitivo, mas que precisam ser levados em consideração pelo professor, que deve ser o facilitador da mediação entre o conhecimento informal e o sistematizado.

Como em todo processo de ensino-aprendizagem, o aproveitamento da experiência e do saber do educando passa a ser a referência essencial para o trabalho em Matemática. Dessa forma, o professor estará auxiliando na superação da dicotomia teoria e prática, Matemática e realidade, educação e trabalho, partindo das situações-problema próprias do contexto do aluno, contribuindo, dessa forma, para o redimensionamento de sua prática social.

A participação dos alunos numa variedade de situações que lhes permita descobrir, construir, teorizar e perceber a natureza dinâmica do conteúdo matemático é condição para que eles se tornem sujeitos das transformações desejadas. "Assim, ao invés de marginalizar o aluno, a escola precisa inclui-lo no processo de recriação do conhecimento e possibilitar-lhe o uso adequado do produto desse processo. Desta maneira, ele terá condições de superar os desafios que a vida lhe apresenta e verá atendidas suas próprias necessidades" .

Uma das formas de desenvolver o ensino contextualizado é realizá-lo de modo interdisciplinar ou, pelo menos, articulado com outros conteúdos. A fragmentação facilita a alienação e a mecanização dos conteúdos matemáticos. Em outras palavras, a educação matemática, comprometida com a formação do cidadão e com o exercício da cidadania, implica na sua integração com outros conteúdos, principalmente com os da língua ma-

[6] *Guia de estudo de Matemática.* MG/SEE/Procap. 1997, p. 28.

' *Educação de Jovens e Adultos - Proposta para o 1º Segmento do Ensino Fundamental.* BRASIL/MEC, 1997, p. 99.

[8] *Guia curricular de Matemática,* vol. 1. MG/SEE/Procap, 1997, p. 39.

terna, desenvolvendo um ensino de forma contextualizada. Portanto, "é importante que o professor situe os alunos, explicando os objetivos, as aplicações do que está sendo estudado e as possíveis relações com outros campos do conhecimento" .

É válido destacar que, considerando que o cotidiano do ser humano é constituído de problemas com os quais ele se defronta, os conteúdos matemáticos devem ser abordados a partir desses problemas, que devem ser explorados pela escola, bem como a educação matemática deve ter na resolução de problemas a linha mestra de sua organização metodológica.

Para finalizar, alguns objetivos que, considerados em sua amplitude, devem nortear o trabalho com jovens e adultos, que deverão ser capazes de:

- valorizar a Matemática como instrumento de interpretação de informações sobre o mundo, reconhecendo sua importância em nossa cultura;
- reconhecer sua própria capacidade de raciocínio matemático e desenvolver o interesse e o respeito pelos conhecimentos desenvolvidos pelos companheiros;
- identificar os conhecimentos matemáticos como meio para compreender e transformar o mundo, intervindo em diversas situações da vida cotidiana, aplicando os conhecimentos na resolução de problemas individuais e coletivos;
- comunicar-se matematicamente, ou seja, descrever, representar e apresentar resultados com precisão e argumentar sobre suas conjecturas, fazendo uso da linguagem oral, de registros informais, estabelecendo relações entre ela e as diferentes representações matemáticas;
- desenvolver procedimentos de cálculo — mental, escrito, exato, aproximado — pela observação de regularidades e de propriedades das operações e pela antecipação e verificação de resultados.

' *Educação de Jovens e Adultos - Proposta para o 1 '-'Segmento do Ensino Fundamental.* BRASIL/MEC, 1997, p. 101.

Bibliografia

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (Lei n. 9.394). Brasília, Diário Oficial da União, 20/12/96.

BRASÍLIA. "Escola candanga: uma lição de cidadania". Cadernos da escola candanga, vols. 1, 2 e 3. Distrito Federal, Fundação Educacional - Departamento de Pedagogia, 1997.

DEMO, Pedro. *Desafios Modernos da Educação.* Petrópolis, Vozes, 1996.

_________. *Política social, educação e cidadania.* Campinas, Papirus, 1994.

GADOTTI, Moacir. *Escola cidadã - Uma aula sobre a autonomia da escola.* São Paulo, Cortez, 1992.

MELLO, Guiomar Namo de. *Cidadania* e *competitividade - Desafios educacionais do terceiro milênio.* São Paulo, Cortez, 1993.

MINAS GERAIS. *Guia curricular de Matemática - Ciclo básico de alfabetização,* vol. 1. Belo Horizonte, SEE/Procap, 1997.

_________. *Guia de estudo de Matemática - Ciclo básico de alfabetização.* Belo Horizonte, SEE/Procap, 1997.

_________. *Material de referência do professor: de conjuntos a sistemas de numeração - Ciclo básico de alfabetização,* vol. 1. Belo Horizonte, SEE/Procap, 1997.

OLIVEIRA, Betty & DUARTE, Newton. *Socialização do saber escolar.* São Paulo, Cortez, 1985.

RODRIGUES, Neidson. *Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação.* São Paulo, Cortez, 1986.

CAMINHOS PARA O FAZER MATEMÁTICO

Luis Antônio Garcia
Especialista em Educação Matemática - FESP-RJ

r Matemática está muito mais presente na vida cotidiana do que aparentemente se pode supor. Além das atividades que envolvem dinheiro (compras, vendas, descontos, juros) e as relativas a medidas, de um modo geral, nas quais os números estão explicitamente presentes, há muitas outras ações do dia-a-dia em que a Matemática aparece de forma implícita. Quando, por exemplo, dizemos que dois jogadores de futebol "pertencem ao mesmo time", estamos usando uma relação não numérica, mas não menos matemática. As relações que classificam e ordenam, muitas vezes, não têm nada de numéricas, mas também são relações matemáticas.

Relações tais como "mora na mesma cidade em que", "gosta da mesma cor que", "nasceu no mesmo mês em que", "tem o nome começando pela mesma letra que", apesar de não envolverem números, devem ser trabalhadas nas aulas de Matemática, pois com elas se desenvolvem ações de classificação, importantíssimas na construção do pensamento lógico-dedutivo, motor fundamental da Matemática. Também as relações de ordem, como, por exemplo, "é menor que", "é mais novo que", "vem antes de", "está mais perto de" são fundamentais para o desenvolvimento do raciocínio lógico-dedutivo.

Ao contrário das atividades numéricas, principalmente as que envolvem dinheiro — que em geral os alunos jovens e adultos, sobretudo aqueles que trabalham (e que, na verdade, constituem a maioria dos estudantes), dominam bem, às vezes até com excelência —, as relações não numéricas, das quais acabamos de falar, não são materialmente exploradas no dia-a-dia. Como quase sempre essas relações se apresentam implicitamente, cabe ao professor explicitá-las e trabalhá-las em sala de aula.

No caso do cálculo numérico, é interessante que se trabalhe inicialmente o cálculo mental, uma vez que, mesmo analfabetos, os alunos, em geral, têm prática de realizar cálculos "de cabeça". As idades, o ano de nascimento dos alunos, o troco de compras feitas recentemente por eles, o cálculo do tempo que levam para ir da casa ao trabalho, ou do trabalho à escola, ou, ainda, da casa à escola podem iniciar atividades de conhecimento intuitivo, "desordenado", "inconsciente" para um tipo de conhecimento mais formalizado. Talvez seja esse, essencialmente, o papel da escola, principalmente no ensino fundamental.

Na maioria das vezes os alunos sabem fazer, mentalmente, cálculos complicados, mas não sabem explicar como fazem. Extrair deles a maneira como fazem é um trabalho importante e fundamental no caminho do registro e formalização dos cálculos numéricos. Para se verificar o conhecimento que os alunos têm dos cálculos e do conceito de número, é muito importante que se façam perguntas do tipo "Onde tem mais?", ao se apresentarem, por exemplo, duas coleções de objetos, como rolhas e tampinhas de garrafas, ou mesmo começando por duas quantidades muito próximas (32 e 35, por exemplo) de tampinhas de refrigerantes de um lado e de tampinhas de cerveja de outro. É preciso que eles saibam dizer onde há mais sem contar, isto é, que, primeiro numa observação meramente perceptiva e depois fazendo alguma correspondência, saibam dizer que há mais tampinhas no monte da esquerda e expliquem por quê. Pode-se também perguntar se há mais alunos ou mais cadeiras na sala de aula. É claro que no dia em que estiverem faltando alunos (ou seja, sobrando cadeiras) a atividade fica mais interessante.

Atividades como essas (aparentemente simplistas e irrelevantes) podem revelar como está o conceito de número na cabeça dos alunos. E evidente que as atividades anteriormente sugeridas devem vir acompanhadas de outras que envolvam cálculos (mentais ou escritos), para que se complemente a formação no que se refere ao conceito de número e a cálculos numéricos.

Estas considerações referem-se, basicamente, aos alunos iniciantes. Para os mais adiantados, sugerem-se problemas da vida cotidiana que, inicialmente, são discutidos e contextualizados para, posteriormente, através do cálculo que o problema possa envolver, verificar a resposta encontrada, que já deve ter sido estimada no momento da discussão do problema.

A estimativa e o palpite são fundamentais para a formação do "espírito matemático". É sempre importante pedirmos aos alunos que avaliem, estimem e dêem palpite em relação a uma questão que lhes seja apresentada. Pode-se perguntar, por exemplo, "Quantos metros, aproximadamente, tem um prédio de 10 andares, sendo o térreo o 1º andar?". Qualquer resposta em torno de 30 metros é uma resposta razoável, uma vez que, em geral, atualmente, cada andar tem por volta de 3 metros.

No que se refere, ainda, a trabalhar com estimativa ou palpite, é possível pedir que os alunos digam quantos passos tem o comprimento da sala de aula. Devem aparecer respostas as mais variadas, que deverão ser anotadas e posteriormente checadas, após a verificação concreta que cada "palpiteiro" fizer com seus próprios passos. Nesse momento, pode-se pedir que eles meçam a área de uma parte determinada da sala de aula cobrindo-a com folhas de jornal, que funcionam como unidades de medida.

Essas atividades trazem a oportunidade de se discutir a necessidade de estabelecer uma medida-padrão. Os passos dos alunos funcionando como unidade fornecerão medidas diferentes para um mesmo comprimento: essas medidas vão variar de acordo com os passos de cada pessoa. As folhas de jornal (que também funcionam como unidade de medida) vão fornecer a mesma medida independentemente da pessoa que meça. Podemos ampliar a discussão

mostrando a necessidade de uma unidade-padrão universal, como o metro, por exemplo, levando-se em conta, principalmente, o fator comunicação, que irá favorecer transações entre povos diferentes.

Avaliar, estimar e dar palpites são ações muito importantes também no estudo da introdução à estatística. Era impensável, anos atrás, falar em introdução à estatística nas séries iniciais. Hoje, jornais, livros, manuais e boletins estão cheios de dados expressos sob a forma de gráficos, tabelas e dados numéricos, o que torna indispensável trabalhar essas linguagens com os alunos. Aliás, para a melhor leitura e compreensão de dados que não são apresentados é necessário o estudo de porcentagem e, com menos ênfase, de probabilidade.

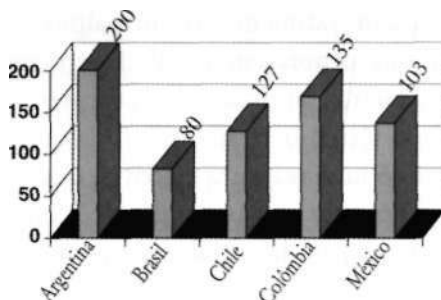
GRAFICO DE COLUNAS

Salário mínimo mensal em alguns países da América Latina (em dólares - 1995)

TABELA SIMPLES

Brasil	67
Paraguai	59
Tunísia	58
China	27
Costa Rica	18
Cuba	14

Mortalidade infantil em alguns países
(a cada mil crianças nascidas, quantas morrem antes dos 5 anos de idade)

Em gráficos e tabelas como os que foram apresentados, podemos fazer perguntas como:

a) referentes ao gráfico:

- Qual o salário numérico da Colômbia?
- Qual o país cujo salário é de 127 dólares?
- Qual o país que tem o maior salário mínimo?
- Qual o país que tem o menor salário mínimo?
- Qual a maior diferença entre os salários mínimos?
- Qual a menor diferença entre os salários mínimos?

b) referentes à tabela:

- Qual a diferença entre a mortalidade infantil na Costa Rica e no Paraguai?
- Qual a porcentagem de mortalidade em Cuba?
- Qual país apresenta uma porcentagem de 6,7% de mortalidade infantil?

O uso de jornal e de revistas é fundamental para um ensino de Matemática que se pretende atualizado. Para o trabalho com gráficos e tabelas, jornais e revistas são apoios exemplares. O apoio de materiais de ensino é muito importante nessa fase do ensino. Os ábacos e o tangram (para os cálculos de faturas e superfícies), a fita métrica, a régua, os compassos, materiais de contagem (estruturados ou não) são alguns exemplos de materiais didáticos que devem servir de suporte ao trabalho do professor.

Questões para debate

- O uso de máquina de calcular na sala de aula das primeiras séries do ensino fundamental.
- A importância do uso de materiais de ensino para jovens e adultos, assim como para crianças.
- Até onde devemos ir com a introdução à estatística?
- Devemos trabalhar somente com medidas convencionadas?
- Quais os conteúdos de Matemática mais importantes num ensino atualizado?

Bibliografia

CARRAHER, T.; CARRAHER, D. W.; SCHLIEMANN, A. D. *Na vida dez, na escola zero.* São Paulo, Cortez, 1988.

DUARTE, Newton. *O ensino da Matemática na educação de adultos.* São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1986.

IMENES, Luis Márcio. *A numeração indo-arábica.* 5ª ed. Coleção Vivendo a Matemática. São Paulo, Scipione, 1993.

_________. *Os números na história da civilização.* 5ª ed. Coleção Vivendo a Matemática. São Paulo, Scipione, 1992.

MACHADO, Nilson José. *Medindo comprimentos.* Coleção Vivendo a Matemática. São Paulo, Scipione, 1987.

ESTUDOS DA SOCIEDADE E DA NATUREZA

Maria Regina Prado
Consultora em Educação de Jovens e Adultos

Cidadania! A palavra surgiu e parece que veio como um furacão, atropelando a nós, educadores, professores, jornalistas, escritores, que de uma hora para outra nos vimos obrigados a conceituar e dominar perfeitamente as mil e uma facetas do seu significado, buscando traduzir, através dos conteúdos escolares, a dificil e subjetiva complexidade da vida moderna.

"Cidadania é aquele friozinho que dá na gente, quando vai começar a partida da Copa e os jogadores perfilados começam a cantar o Hino Nacional!"

"Cidadania é aquele impulso que nos impede de jogar o papelzinho de bala pela janela do ônibus, durante a viagem na estrada!"

Mas, afinal, cidadania não é um conceito para ser trabalhado no âmbito dos Estudos da Sociedade e da Natureza? Não é aí que se concentram os problemas relativos à sobrevivência e ao ambiente social e natural?

Na realidade, para que um adulto em fase de escolarização possa compreender melhor a realidade que o cerca, agir de forma crítica e consciente, participar das mudanças e transformações que vêm ocorrendo no mundo ao seu redor, é necessário que todos *os* conhecimentos lhe sejam apresentados de forma problematizadora, buscando a reflexão e a conclusão, tanto quan-

to o objetivo do professor for desenvolver a Linguagem, a Matemática, os Estudos da Sociedade e da Natureza.

Não há um momento em que dizemos "Hoje vamos estudar a cidadania! Agora falaremos da sociedade e da natureza!". Não, esses conhecimentos serão construídos de uma forma integrada a partir do próprio interesse e das necessidades dos alunos ou tudo não passará de mais uma "aula de Moral e Cívica"!

É necessário ampliar a gama de conhecimentos que o indivíduo possui para que se amplie também o seu entendimento sobre questões que lhe dizem respeito diretamente, como, por exemplo, em relação ao corpo humano, à saúde, à qualidade de vida, ao acesso aos bens pessoais e coletivos, reconhecendo o seu próprio saber como elemento que irá enriquecer e compartilhar do saber coletivo.

Para isso, é necessário que o ponto de partida na sala de aula sejam as vivências do educando, que são a sua referência inicial e o primeiro passo do processo de aquisição de novos conhecimentos.

É interessante observar, numa sala de aula de alunos adultos, como a curiosidade e o interesse, quase sempre, são despertados por algum acontecimento que, de uma forma ou de outra, lhes afetou diretamente. As enchentes causadas pelas chuvas, as doen-ças e epidemias mais comuns, o encaminhamento da educação dos filhos, a violência nas grandes cidades, a violência nos campos de futebol, as questões referentes à mulher, o próprio trabalho, os alimentos e as comidas típicas, os remédios caseiros, os chás de ervas, o saber popular, as tradições culturais etc. Isso tudo se encontra nos jornais, nas manchetes de TV, no rádio, nas conversas do dia-a-dia. É daí, portanto, que o professor perspicaz irá extrair a matéria-prima do seu trabalho, organizando o debate, provocando a curiosidade, estimulando a pesquisa e introduzindo as novas informações que ampliarão o conhecimento, a leitura crítica.

Alguns temas são facilmente encontrados em fotografias, filmes, músicas, textos, didáticos ou não, revistas e publicações,

depoimentos, entrevistas etc. Outros demandam consultas a especialistas, bibliotecas, matérias jornalísticas e outros. O acesso a essas matérias, para quem ainda não lê, poderá ser feito através da interferência do professor, da leitura oral de pequenos textos, do debate em classe. Uma música pode ser o pretexto para introduzir um assunto. Por exemplo:

Nas duas faces de Eva,
A bela e a fera,
Um certo sorriso de quem nada quer.
Sexo frágil, não foge à luta,
E nem só de cama vive a mulher.
Mulher é bicho esquisito,
Todo mês sangra,
Um sexto sentido maior que a razão,
Gata borralheira, você é princesa.
Dondoca é uma espécie em extinção,
Por isso, não provoque,
É cor-de-rosa-choque.

Rita Lee/Roberto de Carvalho

De que trata essa música? Por que fala que "nas duas faces de Eva" estão a bela e a fera? Que quer dizer "dondoca é uma espécie em extinção"? E por que "mulher é bicho esquisito"?

Falando de mulheres, o debate poderá recair no ciclo da vida, na especificidade feminina — que é a capacidade de engravidar —, no conhecimento do corpo humano, no aparelho reprodutor, nos métodos anticoncepcionais, nas doenças sexualmente transmissíveis, no trabalho da mulher, na dupla jornada, nos preconceitos e muitos outros assuntos que poderão surgir. É a oportunidade de o professor orientar e introduzir novos conhecimentos à medida que se fizerem necessários. Muitas vezes os alunos não têm clareza de que possuem algum conhecimento sobre conteúdos escolares e esse reconhecimento pode ser o primeiro passo para a aprendizagem. O clima de confiança e o ambiente favorável à discussão e ao debate são também condi-

ções que devem ser buscadas pelo professor para facilitar e estimular a troca de saberes e a aquisição de novos conhecimentos.

O importante é ver até que ponto a matéria é significativa e adequada ao grupo e de que forma pode-se estabelecer a relação entre o conhecimento prévio dos alunos e o conhecimento científico apresentado pela escola.

Também já bastante discutida e explorada é a questão da memorização de classificações e definições. "A região Norte é aquela que abrange os Estados...". Fazê-los repetir definições de modo mecânico não significa que tenham entendido o que estão dizendo ou fazendo. É preciso estabelecer uma ligação entre o conhecimento previamente existente e os conteúdos científicos que a escola apresenta, de maneira a formar sentido, garantindo a transferência e a compreensão, para só então ser assimilado e incorporado como um novo conhecimento.

"Quantos aqui são de outro Estado?" "Como é lá?" "O que tem de diferente?" "Como viajaram até aqui?" "Por que tantas pessoas se mudam do campo para a cidade?" "Onde faz mais calor, aqui ou lá?" "Por que será?"

Refazer a trajetória de um dos alunos, mostrando no mapa o percurso feito, registrando os depoimentos num texto coletivo, ou reproduzindo através de desenhos ou cartazes as diversas etapas da vinda de um emigrante, suas tradições culturais, pode ser uma boa forma de trabalhar as diversas regiões do Brasil, sua dimensão territorial, sua identidade.

No nível das quatro primeiras séries da educação de jovens e adultos não se pretende um estudo sistemático das disciplinas. Por isso, a não ser aquelas informações de utilidade mais imediata para o grupo, não se justifica a memorização de listas intermináveis de afluentes, de capitais, de datas, enfim, de "decoreba".

O conhecimento nessa área pode ser trabalhado nos seguintes blocos[1], já que em todos eles estão presentes as questões de

Conforme *Educação de Jovens e Adultos - Proposta Curricular para o 1º Segmento do Ensino Fundamental.* Ação Educativa/MEC. São Paulo/Brasília, 1997.

cidadania e participação, individual e coletiva, numa sociedade organizada como a nossa:

- O educando e o lugar de vivência.
- O corpo humano e suas necessidades.
- Cultura e diversidade cultural.
- Os seres humanos e o meio ambiente.
- As atividades produtivas e as relações sociais.

O professor nunca deve esquecer, por último, que trabalhar com a vivência do aluno e fazer dela um ponto de partida não significa restringir as informações ao cotidiano imediato. Os alunos adultos vivem num mundo onde os meios de comunicação de massa estão continuamente bombardeando-os com fatos nem sempre imediatos à sua experiência de vida.

"Faz-se necessário superar certa visão utilitarista da educação de jovens e adultos, baseada no suposto de que os interesses dos educandos estão restritos às suas experiências e necessidades imediatas. A pesquisa e a prática educativa revelam que eles se interessam tanto pelas questões relativas à sua sobrevivência cotidiana como por temas aparentemente distantes (...)" .

É natural e bastante comum, portanto, que surjam perguntas sobre assuntos como fenômenos religiosos relativos a outros países, os planetas e o universo, a ida do homem à lua, ou o desenvolvimento da informática e a comunicação por satélite. A forma como eles se apropriam dessas informações é, muitas vezes, desconexa ou traduz um entendimento parcial dos fenômenos. É tarefa do professor estimular esses interesses, procurando despertar o espírito científico, encaminhando as investigações e, dentro do possível, respondendo às indagações ou trazendo para a sala de aula depoimentos de especialistas, bem como oferecer oportunidade de acesso ao patrimônio artístico e cultural da humanidade.

Idem, ibidem.

Bibliografia

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia - Saberes necessários à prática educativa.* Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro, formação e sentido do Brasil.* São Paulo, Cia. das Letras, 1995.

RODRIGUES, Vera Regina (coord.). "Muda o mundo, Raimundo - Educação ambiental no ensino básico do Brasil", in *Fundo Mundial para a Natureza.* Brasília, MEC, 1997.

CIDADANIA E GÊNERO

Thais Corral
Coordenadora Geral da Rede de Desenvolvimento Humano - REDEH, RJ

Idéias fundamentais

Com base na Proposta Curricular para o 1º Segmento do Ensino Fundamental — Educação de Jovens e Adultos, divulgada pela Secretaria de Educação Fundamental, elegemos o tema "gênero" como eixo de nossa discussão sobre a educação para a cidadania. Propomos, para reflexão, as seguintes questões:

- A relação desigual entre homens e mulheres está na base de valores e práticas sociais discriminatórias e injustas. Uma reflexão crítica sobre os fundamentos culturais da reprodução das desigualdades, operada na educação fundamental, pode ter impacto de grande transformação social?
- As áreas básicas (Língua Portuguesa, Matemática, Estudos da Sociedade e da Natureza) oferecem inúmeras possibilidades para a discussão de gênero. De que forma pode-se inserir essa temática em sala de aula, tornando o aprendizado criativo e interessante para os(as) alunos(as)?
- A temática "gênero" é integradora de vários temas transversais (Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual e Pluralidade Cultural). De que forma pode o(a) professora) explorar essa interdisciplinaridade ajudando o(a) aluno(a) a perceber a educação como um processo que faz parte da sociedade e do mundo em que vive?

Alfabetizando adultos: a leitura do mundo

A alfabetização de adultos tem uma longa tradição, já tendo sido desenvolvida, no Brasil, uma considerável produção teórica e prática, fundamentalmente a partir do reforço ou da crítica às idéias de quem é um dos maiores pensadores sobre essa questão no mundo, o professor Paulo Freire.

O Brasil conta hoje com razoável produção teórica e prática na área de educação de jovens e adultos. A análise dessas produções, no entanto, apresenta uma lacuna sistemática, que é a discussão de gênero. Essa discussão, com todos os seus desdobramentos, é fundamental nos processos de escolarização de mulheres e homens jovens e adultos(as), uma vez que levanta questões específicas que atingem sua visão de mundo, suas relações sociais, familiares, profissionais e sua ação no cotidiano, ampliando a capacidade de reflexão.

Uma questão de gênero... e de cultura

Afinal, o que é gênero? Podemos descobrir que além de ser a categoria feminino/masculino da língua portuguesa, gênero é um conceito relacionado ao sistema de papéis e relações entre mulheres e homens, determinado pelo contexto cultural, político, econômico e social de um dado povo numa dada época.

O sexo biológico das pessoas é determinado pelas leis da natureza, mas o gênero é construído e, por isso mesmo, pode ser alterado de acordo com o contexto.

Embora homens e mulheres possuam diferenças biológicas, incluindo as sexuais, estas não significam nada *a priori.* Somente passam a significar algo de acordo com o contexto, podendo ser usadas de modo arbitrário por uma cultura qualquer para definir limites e potenciais dos indivíduos relacionados a cada sexo. Em nossa sociedade, por exemplo, limitam-se a autonomia, os potenciais e os direitos femininos ao se considerar a mulher como o "sexo frágil".

O ponto-chave é perceber que as características sexuais são determinadas na concepção, mas a construção dos papéis e, portanto, das relações de gênero se dá permanentemente, dividindo os sexos e proporcionando diferentes oportunidades para mulheres e homens. E essas oportunidades distintas geraram, ao longo do tempo, desigualdades inaceitáveis, contra as quais as mulheres foram reagindo, num processo de conquista da emancipação.

O papel exercido pela cultura na construção das relações sociais é muito forte. No entanto, na maior parte dos casos, não nos damos conta disso e continuamos reproduzindo valores, tomando determinadas atitudes, apenas por herança cultural.

A educação tem papel fundamental na desconstrução e redirecionamento de valores. A questão de gênero está na base da construção dos valores sociais, não podendo estar fora da escola. O desafio passa a ser "Como inserir o tema no currículo?".

Por estar estreitamente vinculada à totalidade do cotidiano das pessoas, essa questão permeia todos os setores da vida, direta ou indiretamente. Perpassa, portanto, todas as áreas de estudo, serve de eixo para enfocar os demais temas. Podemos falar em Língua Portuguesa, em Matemática, em Ciências e em Estudos Sociais sob a perspectiva de gênero, favorecendo a reflexão e enriquecendo o aprendizado a partir da própria experiência do(a) aluno(a).

O(a) professor(a) é quem melhor pode proporcionar tais oportunidades, tanto de interação quanto de transversalidade de temas.

A discussão das temáticas relativas ao gênero provoca o envolvimento emocional, por estar na raiz de frustrações que as pessoas carregam ao longo da vida sem conseguir resolver. Esse processo de liberação do sofrimento e de obstáculos psicológicos pode acabar por facilitar o aprendizado.

Alfabetizar: substantivo feminino e masculino. O que a língua tem a ver com isso?

A língua portuguesa pode ser o tempo todo motivo para essa discussão, devido a sua riqueza. Os debates podem surgir a par-

tir de oficinas de palavras (verbos e substantivos, por exemplo), analisando o preconceito, a história das palavras e de seus diferentes usos, ou podem vir através do exame de canções, poesias, contos, artigos de jornais, todos instrumentos de difusão da cultura e da reprodução das desigualdades de gênero. Os debates ainda podem ser estimulados por meio de redações, pesquisas, seminários, análise de expressões e provérbios. Enfim, ler, escrever, ouvir e falar, atividades essenciais para o domínio da língua, podem ser redimensionadas e reaprendidas, com sabor de prazer e descoberta, constituindo-se em oportunidade incomparável de trabalhar a reflexão crítica e o amadurecimento pessoal e social. Além disso, os debates podem subsidiar articulações permanentes com outras matérias.

E os números, onde entram nessa história?

Os números são capazes de trazer a problematização de muitas situações. Aprender a ler e construir tabelas e gráficos — cujos dados se refiram, por exemplo, à violência contra a mulher, ou ao índice de mortes por abortos clandestinos, ou ainda à comparação do valor salarial entre os sexos — pode ser de grande valia para iniciar o debate, propiciando, ao mesmo tempo, subsídios para a discussão dos usos práticos e possíveis da Matemática.

Existe ainda a matemática oculta do dia-a-dia, a ser redescoberta e valorizada como tal. Aquela da administração da casa, da culinária, da "tabelinha" e outros métodos contraceptivos que exigem cálculo, das histórias familiares, dos diários, das idades, dos calendários e relógios, tempo em sentido abstrato e concreto. Essas e muitas outras situações podem ser exploradas utilizando-se instrumentos como porcentagem, juros, cálculos básicos das quatro operações, capacidades de comparar, classificar, ordenar, perceber, organizar e reorganizar conjuntos, noções de pertinência e proporção, ordinais e cardinais e também problemas sociais.

O mesmo se passa com os estudos da sociedade

Sendo a relação entre os sexos um dos fundamentos principais de nossa sociedade, não é de se admirar que o estudo da cultura traga surpresas, novos olhares e novas perspectivas sobre essas relações e sua contextualização na sociedade. Nesse espaço, há excelentes oportunidades de compreender e questionar preconceitos, tabus, valores, papéis, de reexaminar a história, sobretudo dos povos que formam a nação brasileira, descobrindo sua trajetória, relacionando-a com os tempos atuais.

Se vamos falar sobre gênero, material não vai faltar. A definição de papéis e os fatores que os condicionaram e modificaram, desde hábitos coloniais até tradições indígenas, muito têm a dizer sobre quem somos hoje e o que podemos fazer para nos tornarmos diferentes. As conquistas alcançadas pelos movimentos sociais por melhores condições de saúde, educação e políticas públicas passam pelas conquistas feministas e pelo trabalho de mulheres, quase nunca registrado pelas páginas da História.

Filmes, entrevistas, músicas, fotografias, livros, exposições e pesquisas podem ser empregados no resgate de informações importantes, geradoras do debate e da análise. Nesse contexto podemos encontrar a origem das desigualdades. A rediscussão dessa versão da História ajuda o(a) professor(a) a fornecer uma visão crítica dos fatos isolados e do contexto em que ocorreram. Cada um passa a ser um agente de transformação social, a começar pelo(a) professor(a). Entretanto, é preciso lembrar que ninguém é capaz de construir transformações efetivas sem desenvolver uma visão de conjunto, tampouco trabalhando sozinho. A interação é sempre fundamental.

Cabe lembrar a diferença entre mudança e transformação. Mudança é uma alteração dentro do que existe, variações sobre um mesmo tom, enquanto transformação implica rompimento. Rompimento com uma estrutura estabelecida e re-

organização desta em novas bases ou mesmo substituição por nova estrutura. Nada fácil. Mas plenamente realizável.

Natureza e gênero?

Estudar a natureza a partir do gênero pode ser uma inovação bastante interessante, pois aproxima o sujeito de si mesmo e de sua realidade. Nossa dimensão social mescla-se o tempo todo com a dimensão biológica. É nosso vínculo inevitável com os ciclos naturais. Aprendemos com a natureza a noção de interdependência que existe no nosso próprio organismo e dele com todo elemento vivo que nos rodeia, o nosso meio ambiente.

O estudo das ciências naturais, combinado com o estudo do corpo humano, constitui oportunidade inestimável de trabalhar a sexualidade em seu sentido mais amplo: conhecer o corpo e analisar valores; desenvolver o respeito pela diferença. A partir do corpo humano é possível articular temas como nossa relação com o ambiente que nos rodeia, por exemplo. Nisso incluem-se a poluição, os alimentos, o lixo e o desperdício, a água, o consumo e outros. Podemos apontar e discutir a relação desses temas com nosso estilo de vida. De que forma as desigualdades de gênero (entre homens e mulheres) influenciam impactos negativos sobre a natureza? Perguntas como essa podem ser levantadas o tempo todo para ilustrar situações.

Para essa finalidade é possível utilizar filmes e músicas, planejar excursões e oficinas, ler jornais e histórias diversas, além de outros recursos. Aproveitar as percepções dos alunos para produzir debates e trazer novas motivações para escrever, ler, pesquisar e apresentar pode ser uma forma de aproximá-los da própria comunidade, uns dos outros, além de auxiliar a despertar o interesse e a capacidade para fazer diferente, renovar as relações de gênero e as demais relações que criamos na sociedade e com as quais convivemos na natureza.

A vida na arte como recurso transformador

A arte é poderoso instrumento em qualquer disciplina, trazendo o lúdico, abrindo novas possibilidades de diálogo e favorecendo o desenvolvimento da criatividade. E pilar para qualquer transformação, pois não pode prescindir de autonomia, iniciativa, bom senso e parcerias.

Cabe ao(à) professor(a), sobretudo no período de alfabetização, proporcionar situações que favoreçam o desenvolvimento dessas características, o que se torna um tanto mais fácil por meio da exploração de uma linguagem integradora, como a da arte, ainda mais quando se trata de adultos, cuja história de vida abre brechas para muitas possibilidades de reflexão, intercâmbios e formação de posturas conscientes.

Bibliografia

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais.* MEC/SEF, 1997.

REDEH (Rede de Desenvolvimento Humano). *Cidadania e gênero — Manual para alfabetização de jovens e adultos(as).* 1997.

ESCOLA PÚBLICA:
ESPAÇO DE COMPROMISSO ÉTICO

Ana Lúcia P. Jatobá
Coordenadora Geral de Educação de Jovens e Adultos - MEC/SEF/DPE

Hildézia Medeiros
Diretora Executiva do Centro de Atividades Culturais, Econômicas e Sócias - CACES

Maria Auxiliadora Lopes
Diretora do Departamento de Desenvolvimento dos Sistemas de Ensino - MEC/SEF

Idéias fundamentais

O sistema educacional é, ao mesmo tempo, reflexo e reprodutor dos códigos culturais que servem de base para a discriminação. Considerando essa afirmação, propomos as seguintes questões para reflexão:

- A temática da Pluralidade Cultural, como tema transversal, oferece ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal.
- O eixo temático da pluralidade racial oferece múltiplas oportunidades de trabalhar os conteúdos das disciplinas básicas, numa perspectiva orientada para a cidadania e igualdade social.

- O papel do professor, como agente socializador e estimulador de novos valores, é fundamental para a implementação de uma educação não discriminatória. Nesse sentido, oferecer-lhe informações e instrumentos que o coloquem à altura desse desafio deve ser prioridade para instituições governamentais e não-governamentais que atuam na área de educação de jovens e adultos.

A Pluralidade Cultural e a educação fundamental

Focalizar a educação básica de jovens e adultos do ponto de vista de uma educação não discriminatória implica analisar de que modo ela contribui para a sustentação de uma ordem hierárquica entre os diferentes grupos sociais, a partir de formas que constroem a desigualdade.

A escola é um agente socializador tão importante quanto a família. Juntamente com o conhecimento, transmite não só valores e atitudes, mas também preconceitos. Como os agentes socializadores têm entre suas missões fundamentais a de conseguir que as pessoas aprendam e assumam as normas da sociedade em que vivem e a maioria das sociedades contemporâneas são sociedades discriminatórias (discriminam em função do sexo, da etnia, da raça, do poder econômico, da idade, da capacidade física, entre outros, conferindo prioridade a grupos sociais específicos) cresce a importância de reflexão sobre essa questão.

Um princípio básico sobre o qual se sustentam e se reproduzem todas as formas de discriminação, em todos os níveis da educação, é a confusão entre diferença e desigualdade. O diferente não deve implicar uma valorização, nem um desequilíbrio no poder; é simplesmente um reconhecimento da diversidade embasada em características agregadas ou adquiridas. Contudo, a desigualdade, muitas vezes, é usada como argumento para a marginalização de uma das partes, para o estabelecimento

de ideais e para a definição do "normal". O desigual passa a implicar uma imposição de termos, um desequilíbrio do poder, com a finalidade de criar e perpetuar uma hegemonia.

Existem alguns termos e conceitos que para serem melhor entendidos dependem do conhecimento de noções básicas de sociologia e antropologia, tendo em vista que se referem à própria organização humana. É o caso, por exemplo, do termo "raça", usado cotidianamente, mas que vem sendo evitado pelas ciências sociais devido ao mau uso efetuado. "Nas ciências sociais, raça é a subdivisão de uma espécie, cujos membros mostram com freqüência um certo número de atributos hereditários. Refere-se ao conjunto de indivíduos cujos caracteres somáticos, tais como a cor da pele, o formato do crânio e do rosto, tipo de cabelo etc, são semelhantes e se transmitem por hereditariedade. O conceito de raça, portanto, assenta-se em um conteúdo biológico, e foi utilizado na tentativa de demonstrar uma pretensa relação de superioridade/inferioridade entre grupos humanos" .

Assim sendo, não se pode explicar a diversidade das sociedades humanas usando como argumento apenas diferenças genéticas, mas também diferenças culturais. "Cabe, aqui, introduzir o conceito de etnia, que substitui com vantagens o termo 'raça', já que tem base social e cultural. 'Etnia', ou 'grupo étnico', designa um grupo social que se diferencia de outros por sua especificidade cultural. Atualmente o conceito de etnia se estende a todas as minorias que mantêm modos de ser distintos e formações que se distinguem da cultura dominante. Assim, os pertencentes a uma etnia partilham de uma mesma visão de mundo, de uma organização social própria, apresentam manifestações culturais que lhes são caracteristicas"[2].

Portanto, devemos considerar um erro conceituai e ético utilizar argumentos raciais ou étnicos para justificar desigualdades sociais, econômicas, dominação, abuso, enfim, exploração de um

[1] *Parâmetros Curriculares Nacionais.* MEC/SEF, 1997, p. 44.
Idem, p. 45.

grupo por outro. "Assim, 'etnia' também não pode ser usada isoladamente para classificar ou determinar os humanos, pois as culturas não são estáticas nem puras, uma vez que as fronteiras não existem, possibilitando a inter-relação das tradições e costumes entre pessoas que partilham de uma mesma sociedade. Em nossa sociedade houve a tentativa de imposição da cultura branca, mas isso não tem sido possível pois a resistência dos negros e índios fez produzir o que podemos chamar de 'cultura brasileira'. Portanto, é importante afirmar que no Brasil estão presentes manifestações culturais desses três grupos étnicos/raciais formadores desta sociedade. (...) Não podemos supor a superioridade de um determinado grupo — o branco — em detrimento de um outro — negro ou índio (...)" .

Currículo, preconceitos e materiais

Uma forma de garantir a presença da temática "discriminação", com a contribuição das diferentes disciplinas, é inseri-la no currículo da escola desde o ensino fundamental, tomando-a transversalmente, isto é, sob a análise de todas as áreas integradamente. Dessa forma, temos a possibilidade de proporcionar às pessoas oportunidades de conhecer, valorizar e refletir criticamente sobre as diferenças desde as primeiras séries, de modo que a reconstrução de hábitos culturais possa, aos poucos, substituir a atual estrutura preconceituosa sobre a qual vivemos.

Não se pode enfrentar o preconceito em sala de aula sem que ele ganhe visibilidade. Para isso, é necessário compreender suas origens, debatê-lo e pesquisá-lo. Uma preocupação é fundamental: a de identificar preconceitos nos materiais didáticos e de pesquisa. Esse é um exercício que pode ser feito com os alunos, de modo que possam estar atentos e desenvolvendo o espírito crítico desde a fase primária de pesquisa. A participa-

Por uma educação não discriminatória de jovens e adultos. Rede de Defesa da Espécie Humana — REDEH. Cidadania, Etnia/Raça, 1997, p. 9.

ção torna o estudo mais interessante e oferece um panorama significativo do contexto estudado.

As situações em que o preconceito aparece dentro da escola devem servir de motivo para dar início à discussão sobre raça/etnia. Afinal, geralmente as escolas terminam por refletir as contradições que habitam a sociedade, silenciando diante da discriminação entre seus alunos, funcionários e professores, consolidando estigmas. Negar a existência do racismo é acobertá-lo, e qualquer questão que não tenha visibilidade não tem possibilidade de ser trabalhada.

A língua e a discriminação

Investigar a língua, tão temida nas aulas pela rigidez das normas, pode ser uma aventura prazerosa e plena de descobertas. Entender o idioma por meio da análise de músicas, contos e poemas é um desafio e a atividade pode contemplar simultaneamente a temática social, particularmente a discriminação. Pesquisar os diferentes estilos de escrever pode ser o primeiro passo para que o aluno se dê conta de que a forma de colocar uma informação por si só pode induzir ao preconceito, ainda que sutilmente.

Os meios de comunicação de massa são excelente fonte de pesquisa permanente para isso, permitindo a exploração de diferentes formas de linguagem, quais sejam, o rádio, a televisão, o jornal e outros. Formas mais populares de expressão também são bem-vindas por serem mais próximas das pessoas e resgatarem a possibilidade de examinar a cultura. Um exemplo são as adivinhações, os ditados populares, os provérbios, as piadas e frases de caminhão e outras formas folclóricas, que podem ser amplamente pesquisadas e utilizadas.

Trabalhar com jogos de memória, caça-palavras e outras atividades lúdicas, introduzindo palavras específicas provenientes de culturas que compuseram a cultura brasileira, é outra forma de atrair o interesse para os múltiplos usos do idioma. Acrescentando-se ainda receitas culinárias típicas (com degustação, a atividade torna-se mais interessante!), histórias e atividades de expressão das

pesquisas efetuadas, como murais, representações, redações, debates, pinturas, jornais etc, coroa-se o início de uma nova perspectiva de exploração da disciplina, articulada com o tema em questão e com as demais disciplinas — uma vez que "deixas" não faltarão. Analisar a forma como a linguagem, em suas diferentes manifestações, serve como instrumento de discriminação, além de despertar nos alunos o potencial crítico e observador.

São os números frias possibilidades?

A Matemática, geralmente estigmatizada devido à distância com que é vista da vida real em sala de aula, pode ser um instrumento para esclarecer situações de discriminação. Pesquisar, por exemplo, a correlação entre as diferentes etnias que formam a nação brasileira e também dados de saúde, educação, emprego, moradia, lazer etc. traz uma nova visão sobre o uso e o significado dos números. Gráficos podem ser utilizados para ilustrar um problema ou uma situação, da mesma forma que conjuntos, idéias de pertinência, exclusão, cálculos básicos e outros cabem facilmente em qualquer análise real de pesquisa.

Fazer projeções sobre a realidade de cada um desses grupos étnicos a partir de diversas variáveis é um exercício desafiador que pode ser executado em grupo e proporcionar um posterior debate. Além disso, os próprios alunos podem trazer sugestões, dados e interesses que caibam na matemática cotidiana e de sala de aula. Jornais e revistas fornecem material abundante para análises e discussões sobre os números. Verificar, ainda, a possibilidade de os números estarem mascarando a realidade ou distorcendo-a traz uma percepção crítica de como nada é em si absoluto, e sim fruto de uma construção.

Sociedade e natureza

A História e a Geografia juntas configuram oportunidade ímpar de descobrir origens, formas de manifestação ao longo do

tempo e do espaço e possibilidades de mudanças para a questão da discriminação, da cultura e do preconceito.

Elaborar quadrinhos, pequenas filmagens ou organizar exposições fotográficas são alternativas para traçar o roteiro dos diferentes povos e sua inserção na nação. Registrar sua passagem, sua luta e a contribuição que seus antepassados deram para a formação cultural, econômica e social pode ir além da curiosidade, configurando oportunidade de melhor conhecer o meio em que se inserem os alunos ou mesmo suas próprias tradições culturais. Outras atividades, como questionários dirigidos, pesquisas em museus e fontes diversas de comunicação, podem ser desenvolvidas. Com jovens e adultos, podem-se trabalhar, principalmente, questões relacionadas com leis, lutas sociais e festas, questões que dão "ganchos" para debates, com a vantagem de melhor fundamentá-los. Os mapas são importantes no estudo das relações do meio físico e geográfico com as características étnico-raciais.

As diferenças étnicas facilitam também uma discussão muito rica sobre o corpo humano, a herança genética e os fenótipos e sua relação com a cultura.

Professor, agente de transformação social

A composição cultural brasileira tem-se caracterizado pela plasticidade e pela permeabilidade, incorporando no cotidiano a criação e a recriação das culturas de todos os povos que aqui vivem, originários dos diferentes continentes. "Por isso, fortalecer a cultura própria de cada grupo social, cultural e étnico que compõe a sociedade brasileira, promover seu reconhecimento, valorização e conhecimento mútuo, é fortalecer a igualdade, a justiça, a liberdade, o diálogo e, portanto, a democracia" .

O professor deve ter sempre em mente que o seu papel é o de agente de transformação social e como tal pode, pela edu-

Parâmetros Curriculares Nacionais. MEC/SEF, 1997, p. 45.

cação, combater, no plano das atitudes, a discriminação manifestada em gestos, comportamentos e palavras, que afasta e estigmatiza grupos sociais.

Cabe ao professor construir relações de confiança para que o aluno possa perceber-se e viver, antes de mais nada, como ser social. A manifestação de características sociais que esse aluno venha a partilhar com seu grupo de origem pode ser trabalhada como parte de suas circunstâncias de vida. Cabe ao professor, ainda, reconhecer e valorizar a diversidade cultural brasileira, buscando superar as discriminações, consciente de que estará atuando sobre um dos mecanismos de exclusão e cumprindo uma tarefa essencial para a promoção da cidadania.

Bibliografia

BEISIEGEL, Celso. *Estado e educação popular.* São Paulo, Pioneira, 1974.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é o método Paulo Freire.* 2- ed. Coleção Primeiros Passos. São Paulo, Brasiliense, 1981.

BRASIL, MEC/SEF - Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais.* Brasília, 1997.

FERREIRO, Emilia. *Los adultos no alfabetizados y sus conceptualizaciones dei sistema de escritura.* México, Instituto Pedagógico Nacional, 1983.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido.* 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

MASAGÃO, Vera Ribeiro et alii. *Metodologia da alfabetização: pesquisas em educação de jovens e adultos.* Campinas, Papirus/ Cedi, 1992.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos.* 2- ed. Rio de Janeiro, Loyola, 1983.

REDEH — Rede de Defesa da Espécie Humana. *Cidadania, Etnia/ Raça - Por uma educação não discriminatória de jovens e adultos.* Rio de Janeiro, 1997.

DESMITIFICANDO A AVALIAÇÃO

Ana Canen
Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UFRJ

Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos.
Paulo Freire

Introdução

Temida ou elogiada, a avaliação, sem dúvida, constitui uma etapa necessária ao processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, as distorções pelas quais o processo avaliatório tem-se realizado no dia-a-dia de nossas escolas têm colaborado para a expulsão de grande parte da população dos bancos escolares. No caso da educação de jovens e adultos, as implicações do fracasso que uma avaliação concebida de forma errônea ajuda a legitimar podem significar um caminho sem volta para o desenvolvimento da cidadania crítica e participativa.

Pensar a avaliação não pode estar desvinculado de um pensar sobre a educação, bem como sobre um projeto de formação do homem e da sociedade que se pretende alcançar.

Como se pode conceber a educação de jovens e adultos, em uma visão voltada à inclusão das camadas populares no sistema educacional, contemplando sua diversidade cultural? Que concepção de avaliação pode dar conta dessa diversidade e, ao mesmo tempo, propiciar a certificação e a (re)inserção desses jovens

e adultos no sistema regular de ensino? De que forma pode ser operacionalizada nas práticas educativas cotidianas? Essas questões nortearão nossas reflexões.

Educação de jovens e adultos: fortalecendo identidades na diversidade

Práticas de educação de jovens e adultos têm ressaltado, para seu sucesso, a necessidade de fortalecer a auto-estima e a construção da identidade dos sujeitos que dela participam. Atendendo a parcelas da população cuja experiência na educação regular foi negada ou frustrada por sucessivas reprovações e evasões, o processo de escolarização de jovens e adultos deve representar uma contribuição para o resgate da dignidade e para a construção da cidadania crítica e participativa.

Para que a educação dessas camadas da população não represente mais uma instância de fracasso escolar, há que, acima de tudo, superar-se a tendência de se considerarem jovens e adultos como uma categoria homogênea. Ao contrário, a diversidade de etnia/raça, gênero, padrões culturais, histórias de vida, faixas etárias, condições socioeconômicas e visões de mundo constitui o campo em que se dão as práticas educativas. Conforme afirmado por autores como Ana Canen (1997, 1998, 1999), a diversidade cultural deveria pautar as ações educativas, procurando-se superar o que Vera Masagão Ribeiro (1996) denomina de "ânsia homogeneizadora" da escola. Tal posição implica o desafio a preconceitos e a noções de superioridade de certas culturas sobre outras (Canen, 1997, 1998, 1999), buscando-se trabalhar em uma perspectiva de valorização da diversidade cultural, de reconhecimento dos saberes de que os diversos grupos socioculturais são portadores e da necessidade de estabelecer diálogos entre esses saberes e aqueles que a escola é chamada a ministrar. T. D. Ireland (1996), trabalhando com a alfabetização de jovens e adultos ope-

[1] Nota do editor: a autora faz uma auto-referência.

rários da construção em João Pessoa, fala da necessidade de se levar em conta o contexto concreto em que se dá esse processo, destacando-se as condições de vida e de trabalho dos adultos-alunos, seus esquemas de significação e interpretação da realidade e as limitações de tempo e espaço onde a prática cotidiana de alfabetização se efetua.

A Proposta Curricular para o 1º Segmento do Ensino Fundamental na Educação de Jovens e Adultos (MEC, 1997) afirma que seu objetivo não é o de ser interpretada como "um currículo, muito menos um programa pronto para ser executado. Trata-se de um subsídio para a formulação de currículos e planos de ensino, que devem ser desenvolvidos pelos educadores de acordo com as necessidades e objetivos específicos de seus programas". De fato, ao afirmar que a educação de jovens e adultos nesse nível de ensino caracteriza-se pela diversidade e apontando para a flexibilidade da legislação educacional brasileira quanto à carga horária, duração e componentes curriculares desses cursos, o documento em questão parece favorecer espaços para que a valorização dos universos culturais dos alunos seja tomada como referência para a implementação dos mesmos.

Conforme salientado por autores como Ana Canen (1997, 1998, 1999) e Vera Masagão Ribeiro (1996), não se trata de negar os saberes escolares ou os padrões culturais socialmente valorizados. Trata-se, isto sim, de se estabelecerem formas pelas quais esses saberes sejam apresentados de maneira a representar uma ampliação das referências culturais dos diferentes grupos, favorecendo-se o diálogo constante entre eles. Nesse sentido, as áreas do conhecimento apresentadas na Proposta Curricular — Língua Portuguesa, Matemática e Estudos da Sociedade e da Natureza —, juntamente com os eixos temáticos, objetivos, tópicos de conteúdo e critérios de avaliação propostos devem, em uma perspectiva de valorização da diversidade cultural, ser tomados como possíveis pontos de partida, mas não, certamente, de chegada.

Nesse ponto, poder-se-ia indagar: De que forma podemos conhecer essa diversidade cultural dos grupos concretos de jo-

vens e adultos com que trabalhamos? Para responder a essa questão, partimos do argumento de que a avaliação, concebida sob uma ótica de flexibilidade e de valorização da diversidade cultural, pode representar um importante subsídio nessa busca. Poderá contribuir para a concretização de uma educação de jovens e adultos que fortaleça sua identidade, favorecendo o diálogo entre saberes escolares e diversidade cultural e instrumentalizando-os para o exercício da cidadania. A concepção de avaliação nessa perspectiva, bem como os desafios e potenciais de sua operacionalização, serão analisados a seguir.

Avaliação de jovens e adultos: uma perspectiva diagnostica e multicultural

Durante um longo tempo predominou, no meio educacional, a redução da avaliação a aspectos técnicos, de medida de aprendizagem, concebida e realizada como se fosse um ato neutro. A avaliação, nesse sentido, assumiria uma função classificatória: seria realizada ao final do processo, "aprovando" ou "reprovando", "incluindo" ou "expulsando" alunos do sistema educacional.

Conforme enfatizado por C. C. Luckesi (1996) e Ana Canen (1997, 1998, 1999), algumas idéias estariam na base desse tipo de concepção, que reduz a avaliação a uma classificação. A primeira dessas idéias é a noção de que todos estariam em iguais condições de aprender e que a avaliação seria um mecanismo para realizar a premiação daqueles que mais se dedicaram e a punição dos que não se empenharam o suficiente. Não se contempla, nesse tipo de pensamento, a diversidade socioeconômica e cultural dos alunos, tampouco a distância entre os padrões culturais transmitidos pela escola e aqueles dos grupos diferenciados que a ela chegam. Uma segunda concepção seria a de que o processo de ensino-aprendizagem dá-se por intermédio da memorização de conteúdos preestabelecidos, sendo a avaliação um momento final para "checar" sua assimilação. Nesse caso, ignora-se a necessidade de construção do conhecimento

por meio do diálogo entre educadores e educandos, no dia-a-dia da escola, e da importância da avaliação contínua no desenrolar desse diálogo. Finalmente, a avaliação classificatória estaria construída sobre a noção de uma escola homogênea, monocultural, assumindo-se que a "cultura oficial" nela transmitida é a única válida. Não é de se espantar que essa avaliação classificatória perpetue o fracasso daqueles grupos cujos padrões culturais não correspondem àqueles veiculados pela escola.

No caso de uma educação de jovens e adultos sob a ótica de valorização de sua diversidade cultural e dos saberes de que são portadores, evidentemente um processo de avaliação nos moldes classificatórios não poderá ser aceito. Na medida em que a auto-estima e o fortalecimento das identidades socioculturais dos sujeitos é o foco da educação nessa modalidade, uma avaliação classificatória será um contra-senso, minando o diálogo e repetindo a já sofrida exclusão desses grupos do sistema educacional. É nesse pano de fundo que uma perspectiva diagnostica de avaliação toma força. Conforme explicitado por autores como C. C. Luckesi (1996) e Ana Canen (1998, 1999), a avaliação diagnostica é um processo que acompanha o processo de ensino-aprendizagem, buscando "diagnosticar" as dificuldades e transformar as práticas pedagógicas de forma a superar os pontos críticos e favorecer uma aprendizagem efetiva.

Assim, a avaliação diagnostica visará detectar em que medida os padrões culturais, as expectativas, as visões de mundo e os saberes dos quais os alunos são portadores estão sendo levados em consideração na construção do conhecimento. Em outras palavras: utilizando-se de diversos instrumentos (tais como fichas de observação dos alunos, exercícios orais e escritos e, quando for o caso, testes, provas etc), educadores de jovens e adultos irão detectando pontos positivos e dificuldades a enfrentar para que o diálogo entre saberes escolares e saberes dos alunos se concretize. Por atravessar todo o processo de ensino-aprendizagem, não se limitando a um momento final, a avaliação diagnostica auxilia no planejamento de novas

atividades e formas de trabalhar conteúdos, objetivando superar as dificuldades detectadas e aproximar as práticas educativas dos contextos socioculturais dos alunos.

Uma ilustração do papel desse tipo de avaliação na prática de alfabetização de jovens e adultos pode ser fornecida por M. H. B. Café (1996), ao descrever sua experiência com adolescentes e jovens em Goiânia, conhecida como "Experiência de alfabetização de meninos de rua". Partindo de uma concepção diagnostica e contínua de avaliação, para "redirecionar o processo e (re)construir o caminho em relação aos fins e valores planejados", a avaliação é aqui interpretada como instância de reflexão, sendo sugeridos os seguintes questionamentos, a serem feitos por professores no decorrer do curso: "Os alfabetizandos estão construindo sua auto-estima? Já conseguem exercer o direito da fala? Já podem ler o escrito de outros e a realidade que os rodeia? Já lutam para que sua palavra seja ouvida? Já são capazes de contar e compreender as contas dos outros? Sabem se situar no seu tempo histórico e reconhecer seu espaço, lutando por ele?".

Os dados obtidos e os avanços são registrados em uma Ficha de Avaliação do Aluno. Ao mesmo tempo, Café (1996) salienta a necessidade de formação contínua dos professores, sendo que a avaliação diagnostica, contínua, também incide sobre seus universos culturais, suas histórias de vida, suas percepções e preconceitos, revelados por meio de "diários", onde esses professores escrevem o que aconteceu nas aulas, suas dúvidas e seus acertos. A necessidade do processo de avaliação em uma perspectiva diagnostica é ilustrada pela referida autora ao comentar o fracasso relacionado à tentativa de trabalhar o eixo temático "identidade", tema esse sugerido também na Proposta Curricular. Isso se deveu, acima de tudo, ao desconhecimento das visões de mundo daqueles meninos de rua, que não aceitavam seus nomes e suas histórias de vida, indicando a necessidade de reflexão para que diagnosticassem suas representações e universos culturais. Em outras palavras: era preciso "questionar e descobrir quem é esse

adolescente, o que ele imagina, de que e de quem ele gosta, quais os seus sonhos, para enfrentarmos nossos preconceitos" (Café, 1996). Uma vez procedendo ao diagnóstico dessas visões de mundo, um redirecionamento de atividades e de seleção de conteúdos foi realizado. Dessa forma, a avaliação diagnostica representou um processo que, longe de se esgotar em um ou dois momentos, acompanhou o percurso desses educadores, guiando-lhes as ações para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem, para o reforço da auto-estima e para a construção da identidade daqueles jovens e adolescentes.

No entanto, pode-se indagar neste ponto: como conciliar a avaliação diagnostica com a necessidade de uma avaliação final para a certificação, indicada pela Proposta Curricular voltada à educação de jovens e adultos? É o que dicutiremos a seguir.

Critérios de avaliação, avaliação final e certificação

Embora afirmando a necessidade de se reconhecer a diversidade cultural de jovens e adultos para as práticas de alfabetização, o documento com a proposta curricular para o ensino fundamental contemplando essa modalidade de ensino (MEC, 1997) apresenta uma seleção de critérios de avaliação final para a certificação e futura inserção dos alunos no sistema regular de ensino. Esses critérios são, em linhas gerais: compreensão de texto lido, produção de mensagem escrita, leitura e escrita de números naturais, realização de cálculos, resolução de problemas simples e identificação de informações contidas em tabelas ou esquemas simples. Como conciliar, então, propostas flexíveis de valorização da diversidade cultural e a necessidade de uma avaliação final, com as competências indicadas?

Mais uma vez reportamo-nos às reflexões de Café (1996), ao ilustrar a articulação entre a avaliação diagnostica e a avaliação final exigida para certificação, em seu trabalho com educação de meninos de rua em Goiânia. Segundo a autora, a avaliação

diagnostica era o foco da experiência, só se aplicando as provas finais quando o professor tivesse certeza de que o aluno poderia ter rendimento superior a 70%. É importante salientar que a auto-estima desses jovens era preocupação constante da equipe. Assim, para evitar a "humilhação" daqueles que ainda não se encontravam prontos para a avaliação final, buscava-se tratar a questão no grupo, mostrando a todos "que cada um tem seu próprio ritmo de aprendizagem em virtude dos diferentes obstáculos a serem vencidos".

Essa e outras experiências semelhantes parecem indicar que, embora se deva questionar a existência de qualquer proposta centralizadora com a exigência de uma avaliação final e a indicação de critérios preestabelecidos para a mesma, ainda é possível construir espaços de valorização da diversidade cultural, para os quais a visão de avaliação em uma perspectiva diagnostica representa uma contribuição relevante. Do contrário, uma avaliação final representará simplesmente uma classificação que condenará, pela segunda vez, os grupos de universos culturais diferenciados ao fracasso e à exclusão.

Conclusões

Ao ressaltar a importância da valorização da diversidade de universos culturais de jovens e adultos para sua alfabetização, o presente trabalho partiu de uma idéia de educação multicultural que busque o fortalecimento da auto-estima, da identidade e da construção da cidadania em uma sociedade marcada pela pluralidade cultural e pela desigualdade educacional e social.

A avaliação diagnostica, como processo de reflexão sobre as visões de mundo e referências culturais de jovens e adultos para o diálogo com os saberes da escola, pode em muito ajudar na educação multicultural e transformadora. Ainda que a exigência legal de uma avaliação final para a certificação venha acompanhada de critérios preestabelecidos, tais critérios podem ser vistos, por educadores mais críticos, como um esqueleto: é nas práti-

cas cotidianas, informadas e transformadas pela avaliação diagnostica contínua que tais critérios ganham carne e sangue, ou seja, vida. Somente por meio de um projeto de democratização e inclusão, do diálogo, do reconhecimento dos saberes e dos valores culturais diversificados, poderemos propiciar, à grande maioria de jovens e adultos brasileiros, a construção do conhecimento e o fortalecimento de sua cidadania. A desmitificação da avaliação como "sentença final" e seu resgate para a compreensão dos universos culturais e o aprimorarmento do processo de ensino-aprendizagem certamente representam um grande passo nessa direção.

Sugestões de atividades

- A partir de sua experiência com educação de jovens e adultos, imagine formas de trabalho com tópicos de conteúdo e atividades que levem em conta seus universos culturais.
- Elabore instrumentos a serem utilizados para a avaliação diagnostica de uma turma de jovens e adultos. Compare-os com as ilustrações fornecidas no texto. Discuta-os com seus pares.
- A partir dos critérios para a avaliação final listados na Proposta Curricular e apresentados no texto, pense em formas pelas quais tais critérios podem ser tratados, levando em conta o universo cultural de seus alunos.
- Em sua opinião, quais os pontos favoráveis e as dificuldades a enfrentar na proposta de avaliação diagnostica na educação para jovens e adultos? Discuta essa questão com seus pares.

Bibliografia comentada

CAFÉ, M. H. B. "Educação de adolescentes e jovens: realidade em construção em Goiânia" in *Alfabetização e Cidadania,* n. 4, 1996, pp. 55-66.

A autora relata a experiência em Goiânia conhecida como "Alfabetização dos meninos de rua", onde trabalha com a educação desses grupos, inovando tanto na abordagem da educação realizada quanto nos meto-

dos e na avaliação, conduzida em uma visão diagnostica e contínua.

CANEN, Ana. "Competência pedagógica e pluralidade cultural: eixo na formação de professores?" in *Cadernos de Pesquisa,* n. 102, 1997, pp. 89-107.

Neste artigo, a autora tece considerações sobre os significados da educação para a diversidade cultural, indicando o impacto das expectativas de professores sobre o rendimento de grupos culturalmente diversos e discutindo diferentes formas pelas quais essa educação é concebida. Apresenta, também, a descrição de um estudo de caso em uma instituição de formação de professores no Reino Unido, onde a intenção de preparar professores para a diversidade cultural era colorida por expectativas negativas com relação a essa mesma diversidade.

___________. "Formação de professores: diálogo das diferenças". (Aceito para publicação na revista *Ensaio,* da Fundação Cesgranrio) 1998.

O artigo relaciona a avaliação diagnostica a uma perspectiva de valorização da diversidade cultural, enfatizando sua relevância para a formação de professores comprometidos com um projeto de transformação da escola. Busca, também, questionar em que medida os Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 1996) trabalham essas dimensões em suas propostas.

__________. "Avaliação diagnostica: rumo à escola democráticas", in *Salto para o Futuro - Ensino fundamental.* Série de Estudos. MEC/Seed, 1999, pp. 28-36.

O texto trata das diferenças entre a avaliação classificatória e a avaliação diagnostica, indicando autores que trabalham na última perspectiva e analisando as idéias e implicações operacionais de ambas no cotidiano escolar. A avaliação diagnostica como uma via para a realização da escola democrática no Brasil é ressaltada.

IRELAND, T. D. "Escola Zé Peão: uma prática educativa com operários da construção em João Pessoa", in *Alfabetização e Cidadania,* 1996, pp. 33-40.

Ireland descreve a experiência de alfabetização de um grupo de operários em João Pessoa, suas condições de vida e de trabalho, bem como o contexto em que se davam as aulas, com todas as suas limitações e espa-

ços de atuação. A experiência visava instrumentalizar os operários para sua participação ativa nas lutas sindicais, bem como formá-los como cidadãos e seres humanos.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar.* São Paulo, Cortez, 1996.

O livro apresenta uma coletânea de textos do autor versando sobre a avaliação no cotidiano escolar, suas funções e distorções, bem como apresentando idéias sobre a avaliação diagnostica em uma perspectiva de democratização da escola.

RIBEIRO, Vera Masagão. "Alfabetização de jovens e adultos: diversidade dos sujeitos", in *Alfabetização e Cidadania,* n. 4, 1996, pp. 7-14.

Relacionando alfabetização de jovens e adultos à diversidade dos sujeitos que dela participam, a autora enfatiza a conseqüente necessidade de práticas de alfabetização diversificadas, tecendo considerações teóricas e práticas sobre a educação para a diversidade cultural. Serve de apresentação, também, ao número da revista, oferecendo sumários comentados dos outros artigos nela constantes.

Outros títulos da Série de Estudos / Educação a Distância
publicados pela Secretaria de Educação a Distância / MEC

TV da Escola

América Latina - Perspectivas da educação a distância,
Seminário de Brasília, 1997

TV e Informática na Educação

Educação do olhar, volumes 1 e 2

•

Construindo a Escola Cidadã
Projeto político-pedagógico

•

Reflexões sobre a educação no próximo milênio

•

2 anos da TV Escola,
Seminário internacional, 1998

•

Ensino fundamental, volumes 1 e 2

Educação especial: tendências atuais